



**Terminología de Mercado en la Escuela. ¿Manipulación Emocional de los
Estudiantes?**

Tesis para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación

Olga Rocío Campos Arias

Dra. Consuelo Orozco Giraldo

Directora

Universidad Tecnológica de Pereira

Doctorado en Ciencias de la Educación

RUDECOLOMBIA

Pereira, junio de 2021

Dedicatoria

A la luz de mis ojos, Oriana y Juan Sebastián, mis hijos.

Agradecimientos

De ningún modo, es tarea sencilla dar las gracias a todas las personas que, de una u otra forma, han contribuido en el desarrollo de esta investigación. No obstante, procuraré hacerlo con el riesgo de olvidar a alguien, pero les aseguro que si sucede, no lo hago adrede.

Agradezco a la Secretaría de Educación del municipio de Dosquebradas, porque gracias a la comisión de estudios concedida, logré participar de todos mis seminarios y cumplir con el requisito de la pasantía internacional.

A los directivos docentes, docentes y estudiantes del nivel de educación media de las instituciones Educativas Agustín Nieto Caballero, Santa Isabel y Santa Juana de Lestonnac, por su invaluable cooperación al permitirme desarrollar mi investigación. Su disposición y apoyo en este proceso, fue determinante para el feliz término de mi tesis.

A los docentes del Doctorado en Ciencias de la Educación, área Pensamiento Educativo y Comunicación, por sus valiosos conocimientos, aportes y provocaciones, en mi proceso de formación personal, profesional e investigativo. A cada uno de los compañeros de la séptima cohorte y quienes, perteneciendo a otras cohortes, formaron parte de este maravilloso viaje. Muchas gracias, sin ustedes, el diálogo investigativo no hubiera sido posible.

A la Dirección del doctorado, por su loable y eficiente labor en beneficio de los procesos administrativos y académicos del mismo, que se evidenciaron en la oportuna orientación y formación de sus aspirantes, estudiantes y egresados.

A todas aquellas personas, que de una u otra manera, cooperaron en este maravilloso proceso de formación.

Por último y, no menos importante, a mi familia que siempre estuvo presta a apoyarme y alentarme cuando sentía que iba a desfallecer. Y, especialmente, a mis hijos, Oriana y Juan

Sebastián, por comprender que durante el desarrollo de esta tesis era necesario sacrificar momentos y actividades en familia, para llevar a feliz término este trabajo académico.

Resumen

El empleo de ciertas expresiones asociadas al mercado al interior de las instituciones educativas implica que los estudiantes no desarrollen competencias vinculadas con la inteligencia emocional. Una revisión crítica al Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) y a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de tres instituciones educativas públicas de Dosquebradas, Risaralda (Santa Juana de Lestonnac, Santa Isabel y Agustín Nieto Caballero), de la mano de la aplicación de unas encuestas a estudiantes y docentes de estas mismas instituciones, permite comprender el significado y el alcance de esta problemática. La presente investigación plantea conjuntamente la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, al tiempo que advierte un empleo frecuente y naturalizado de terminología de mercado en la escuela.

Abstract

The use of some expressions related to Market inside the educational institutions, implies that the students don't develop the competences associated to emotional intelligence. A critical view to the decennial national plan of education (PNDE) and to the educational institutions projects, of three public educative institutions in Dosquebradas Risaralda (Santa Juana de Lestonnac, Santa Isabel y Agustin Nieto Caballero), based on the application of some surveys to students and teachers, of these institutions, let us to understand the meaning and scope of this problematic.

This present investigation jointly raises the necessity to develop the emotional competences in the students, at the same time that shows us the frequent and natural use of Market terminology in the school.

Tabla de Contenido

1. Problema de Investigación	17
1.1. Planteamiento del Problema	17
1.2. Formulación del Problema.....	21
1.2.1. Pregunta de investigación	21
1.3. Objetivos	21
1.3.1. General	22
1.3.2. Específicos	22
1.4. Justificación	22
2. Marco Referencial.....	30
2.1. Antecedentes Investigativos.....	30
2.1.1. Lenguaje y política educativa. Vélez y Lundbye.....	30
2.1.2. Consumo y mercado. Fenollar y Zancajo	34
2.1.3. Emoción. Orozco y Palma	39
2.1.4. Inteligencia emocional. Mesa, Ysern, Del Pino y Aguilar	46
2.2. Marco Teórico.....	56
2.2.1. Mutación del lenguaje.....	57
2.2.2. Mercado y consumo	73
3. Metodología	112
3.1. Enfoque y Método Investigativo.....	114
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	116
3.2.1. Análisis documental.....	116
3.2.2. Encuesta	117

3.3. Población y Muestra	118
3.3.1. Población.....	118
3.3.2. Muestra	119
3.3.2.1. Muestra de estudiantes.....	119
3.3.2.2. Muestra de docentes.....	121
3.4. Procedimiento para el Diseño y la Aplicación de los Instrumentos	123
3.4.1. Rejilla de análisis documental	123
3.4.1.1. Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE). (Apéndice A).	124
3.4.1.2. Proyectos Educativos Institucionales (PEI). (Apéndice B).	125
3.4.2. Cuestionario de las encuestas.....	126
3.4.2.1. Encuestas a estudiantes.....	126
3.4.2.2. Encuestas a docentes.....	127
3.5. Validación de la Encuesta.....	128
3.6. Análisis e Interpretación de Resultados.....	129
3.6.1. Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026.....	129
3.6.1.1. Horizonte del PNDE.	129
3.6.1.2. Tipo de sociedad y expectativas de los colombianos frente a la educación en el PNDE.	133
3.6.1.3. Lineamientos para el Desarrollo de los Desafíos del PNDE.	136
3.6.2. Proyectos Educativos Institucionales (PEI)	143
3.6.2.1. Caracterización de la población objeto de estudio.....	144
3.6.2.2. Referentes de tipo emocional y económico.	148
3.6.3. Encuestas.....	176

3.6.3.1. Encuesta a estudiantes.....	177
3.6.3.2. Encuesta a docentes.	215
3.7. Resultados de la Investigación.....	233
3.8. Apuestas para Contrarrestar el Impacto del Lenguaje de Mercado en el Contexto Educativo	244
3.9. Consideraciones Éticas	245
Conclusiones	246
Referencias.....	249
Apéndice	255

Lista de Figuras

Figura 1 Investigación Mixta con diseño DIAC	113
Figura 2 Sexo de los estudiantes	178
Figura 3 Edades de los estudiantes	179
Figura 4 Grado que cursan los estudiantes	180
Figura 5 Frecuencia en el uso de términos asociados al mercado	181
Figura 6 Frecuencia en el uso de términos asociados al mercado	182
Figura 7 Frecuencia en el uso de términos asociados al mercado	183
Figura 8 Frecuencia en el uso de expresiones relacionadas con el mercado	185
Figura 9 Frecuencia en el uso de expresiones relacionadas con el mercado	187
Figura 10 Frecuencia en el uso de expresiones relacionadas con el mercado	189
Figura 11 Como se sienten los estudiantes ante el uso de estas expresiones.....	199
Figura 12 Como se sienten los estudiantes ante el uso de estas expresiones.....	205
Figura 13 Como se sienten los estudiantes ante el uso de estas expresiones.....	210
Figura 14 Muestra de docentes de las instituciones educativas	216
Figura 15 Jornada de desempeño de los docentes	217
Figura 16 Grados atendidos por los docentes	217
Figura 17 Áreas o asignaturas de desempeño de los docentes.....	218
Figura 18 Frecuencia en el uso de términos asociados al mercado. Docentes	219
Figura 19 Percepción de los docentes sobre el uso de un lenguaje de mercado en el entorno escolar	220
Figura 20 Frecuencia de uso de expresiones asociadas al mercado.....	221
Figura 21 Cómo se sienten los docentes ante el uso de estas expresiones	228

Lista de Tablas

Tabla 1 Población Estudiantil	119
Tabla 2 Población Docente	119
Tabla 3 Muestra Estudiantil	121
Tabla 4 Muestra Docentes	123

Apéndice

Apéndice A Rejilla para análisis documental	255
Apéndice B Rejilla para análisis documental	257
Apéndice C Cuestionario encuesta docentes	258
Apéndice D Cuestionario encuesta estudiantes	258
Apéndice E Consentimiento Informado	258
Apéndice F Autorización para desarrollar investigación en I. E. Agustín Nieto Caballero	258
Apéndice G Autorización para desarrollar investigación en I. E. Santa Isabel	258
Apéndice H Autorización para desarrollar investigación en I. E. Santa Juana de Lestonnac	258

Introducción

La formación que un adolescente recibe de parte de sus profesores durante el paso por la escuela determina su futuro, como también influye en el porvenir de su núcleo familiar (incluso, desde una perspectiva amplia, en el porvenir de la sociedad donde transcurrirá su vida). Se trata de una realidad que no requiere de mayores demostraciones, pues no parece posible poner en duda la importancia intrínseca de la educación. Esta misma importancia, justamente, fundamenta cualquier ejercicio investigativo que apunte a revisar críticamente aquellas circunstancias que pudieran estar afectando negativamente el proceso de formación escolar. Este es el caso del presente ejercicio de investigación que, como parte de sus objetivos, pretende poner en evidencia la existencia de una terminología de mercado al interior de la escuela y evaluar el consecuente efecto que esto produciría en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes.

Sobre la base de un acopio de posiciones teóricas y de la información obtenida a través de la aplicación de unas técnicas de investigación determinadas, este trabajo plantea una serie de reflexiones en torno a la naturaleza y a las formas de emplear el lenguaje, las dinámicas derivadas del mercado y el consumo, la invisibilidad corriente a la que se relega lo emocional (especialmente, en el marco de lo que ocurre en los escenarios educativos). En términos generales, el horizonte tras el cual se desarrolla la investigación comprende estos tres puntos: la presencia de una terminología de mercado en la escuela, la caracterización de la inteligencia emocional y, finalmente, una vinculación entre estos dos elementos en virtud de lo cual se pueda inferir la afectación de la inteligencia emocional derivada del uso de expresiones asociadas al mercado.

Con respecto al primero de esos puntos, se realiza oportunamente un recuento de la discusión teórica de fondo sobre las problemáticas relacionadas con el mercado, el consumo y el hiperconsumo. Para ofrecer algo que sirva de ejemplo, la investigación realiza una distinción entre

una especie de consumo natural de bienes y servicios y, de otro lado, una forma de consumo que se sitúa como el aspecto central de la sociedad humana (Bauman, 2007; Cortina, 2002). Así, pues, la posición que se asume es la de una perspectiva crítica de cara a este fenómeno. Esta es, también, la misma postura asumida en orden al lenguaje. A partir de una consideración de su naturaleza y alcance en el marco de lo que significa el acontecimiento del giro lingüístico (Serna, 2007), la investigación rescata aquellos aspectos que no se reducen a la mera función referencial del lenguaje. De manera que puedan ser estudiados, entonces, aquellos componentes de seducción, dominación e intercambio (Bourdieu, 1985; Grijelmo, 2004).

Con respecto al segundo punto, es decir, a la caracterización de la inteligencia emocional, la investigación también se cimenta sobre la base de una elaboración teórica rigurosa que apunta a la reivindicación de lo emocional (especialmente, en el contexto de los procesos educativos). En principio, aquí se logra determinar la manera en que tradicionalmente se invisibiliza este aspecto que integra la condición de todo ser humano (Maturana, 2001). Asimismo, se pone de manifiesto un conjunto de competencias específicas que permitiría hablar propiamente de una inteligencia emocional (Goleman, 1995), en las que se incluyen las siguientes: el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Entendiendo el significado y el alcance de estas competencias para la investigación, resulta posible distinguir con claridad aquello que constituye inteligencia emocional y lo que, en cambio, hace parte de la formación ciudadana y los valores cívicos. Esto último representa, de hecho, una distinción importante, porque permite estimar con mayor tino el tercero de los puntos, esto es, la afectación en la inteligencia emocional derivada del uso de terminología de mercado.

Para valorar el sentido de una afectación de este estilo, en el marco de la investigación se proponen unas encuestas diseñadas para ser resueltas con la participación de los dos actores

principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, los estudiantes y los docentes. De la mano de sus respuestas, entonces, la investigación comprueba tanto cuantitativa como cualitativamente la realidad del empleo de expresiones asociadas al mercado en la escuela y, particularmente, la afectación en la inteligencia emocional de los estudiantes derivada de estas expresiones. Esto último resulta posible toda vez que las encuestas invitan a los participantes a expresar sus sentimientos con ocasión a las expresiones consignadas en el instrumento. En los análisis realizados sobre lo que descubre la aplicación del instrumento de investigación se pueden corroborar las emociones satisfactorias y las emociones no-satisfactorias que experimentan los encuestados. Con argumentos e inferencias realizadas a partir de datos, se explican oportunamente las conclusiones a las que arriban dichos análisis.

Por otra parte, la apuesta metodológica de la presente investigación se centra particularmente en dos técnicas: el análisis de contenido y la encuesta. En términos generales, la primera de las técnicas se lleva a cabo sobre cuatro documentos: el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de tres instituciones de educación pública del municipio de Dosquebradas, Risaralda (Santa Juana de Lestonnac, Santa Isabel y Agustín Nieto Caballero). En lo fundamental, la revisión se enfoca en los referentes de tipo económico y de tipo emocional presentes en dichos documentos. En su momento se explica detalladamente el esquema seguido para la descripción y análisis de los mismos, pero puede decirse con brevedad que, en todo caso, el ejercicio de investigación aborda el horizonte institucional, el tipo de hombre a formar y el tipo de sociedad que prefiguran estos documentos.

En lo que tiene que ver con las encuestas, es preciso hacer notar que se trata de una diseñada particularmente para una muestra de estudiantes y otra, por su parte, diseñada para una muestra de docentes. De manera que, aunque ambas encuestas comparten el propósito común de intentar

arrojar resultados sobre los fenómenos que afanan a la investigación, se trata de dos encuestas distintas. La de estudiantes, por su parte, cuenta con once preguntas para ser contestadas, ya sea seleccionando la opción predilecta en una escala, ya sea de manera abierta y espontánea; la de docentes, por otro lado, cuenta con diez preguntas para ser contestadas de ese mismo modo. Para el análisis realizado sobre los resultados descubiertos se caracteriza demográficamente la población que participa en el ejercicio, se organizan gráfica y porcentualmente las respuestas de los encuestados y se llevan a cabo inferencias de acuerdo con lo que sugieren los resultados.

Es importante mencionar que el trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos. El primero de los capítulos aborda aspectos generales de la investigación, tales como el planteamiento del problema, los objetivos (tanto el general como los específicos) y la justificación. El segundo capítulo, por su parte, agrupa el marco referencial, en cuanto a los antecedentes investigativos que están a la base del presente trabajo, y el marco teórico, que evidencia las discusiones teóricas alrededor de las categorías centrales para esta investigación. En el tercer capítulo, se expone todo lo relacionado con el componente metodológico, a saber, la definición del enfoque y el tipo de investigación, la descripción de las técnicas e instrumentos utilizados, los mecanismos dispuestos para la recolección, procesamiento y análisis de información, y, finalmente, la valoración del conjunto de los resultados obtenidos, las apuestas para contrarrestar el impacto del lenguaje de mercado en la inteligencia emocional y las consideraciones éticas.

En fin, las conclusiones finales a las que llega la investigación edifican un mensaje de urgencia en relación a la necesidad de valorar afirmativamente la inteligencia emocional en las prácticas educativas. En la presencia de una terminología de mercado en la escuela, como en la consecuente afectación emocional de los estudiantes, radica una razón para explicar algunos comportamientos de parte de los educandos que no contribuyen a su propio proceso de formación.

Específicamente, aquellas actitudes de desgano, inapetencia y pereza. La presente investigación representa un llamado a no dar la espalda a este tipo de problemáticas y, como parte de la solución, tener en cuenta la utilización apropiada de las expresiones asociadas con el mercado y unas orientaciones pedagógicas, con amplia representación de competencias emocionales.

1. Problema de Investigación

1.1. Planteamiento del Problema

En la actualidad, es de importancia capital señalar una realidad que se puede contrastar fácilmente: la injerencia de los organismos multilaterales de corte económico en el ámbito educativo. Con la Revolución Industrial y la Segunda Guerra Mundial, se gestan cambios significativos en los ámbitos social, cultural, tecnológico y económico a nivel orbital y, por supuesto, el país no ha sido la excepción. Justamente, después de la segunda guerra mundial, nacen los Organismos Multilaterales con la misión de “trabajar conjuntamente en las problemáticas y aspectos relacionados con los países” (Ucha, 2010, párr. 3) que los integran. Algunos de estos organismos, a lo largo de la historia, han ofrecido apoyo al sector educativo. Para el caso de Latinoamérica, uno de los predominantes es el Banco Mundial, que ostenta una visión instrumental de la educación y le endosa al sistema educativo la tarea de integrar a los individuos a la economía local o global de mercado. La visión de esta organización significa, en otras palabras, integrar a los educandos a un sistema económico en el que las decisiones sobre qué, cómo y para quién producir están determinadas por el mercado que se rige por la oferta y la demanda

En el ámbito educativo en Colombia, en todo caso, se pone en evidencia de una manera cada vez más explícita la influencia que cobran estos organismos. En ese sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que agrupa a 37 países miembros, cuya misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo, tiene a su cargo el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Los últimos resultados publicados corresponden a la vigencia 2018 y en ellos participaron alrededor de seiscientos mil estudiantes de 15 años, pertenecientes a las escuelas de los 79 países y economías participantes. Según el informe PISA, Colombia obtuvo los resultados más bajos de

los países que pertenecen a la OCDE. De manera que una conclusión sale a flote: la brecha existente entre Colombia y el promedio de los países pertenecientes a esta Organización (OCDE, 2019). En países como Colombia, estos resultados son un punto de referencia para el diseño y rediseño de políticas en materia educativa.

En esta dirección, cobran sentido las transformaciones que ha experimentado la escuela desde finales de los años ochenta, que corresponden a la época en la que se inició la implementación de políticas educativas de corte neoliberal, en la que resultó favorecida la introducción de una lógica de mercado en el sistema educativo colombiano. Esto permitió “...fortalecer la idea de que los sistemas educativos funcionan (o deberían funcionar), como mercados en los cuales los sujetos buscan (o deberían buscar) la cualificación de sus habilidades instrumentales, productivas y no su formación integral” (Blanco, Duarte & Aragón, 2017, p. 94). Es decir, a partir de este tipo de modelos educativos, los sujetos se abren paso en el mundo laboral; la educación adquiere una connotación de empresa en la que se concibe la formación de los estudiantes como un proceso en el que se perfila mano de obra calificada y barata para incursionar en el sector productivo. La lógica de mercado, en el contexto educativo, fortalece el individualismo y la competencia entre los educandos y no se ve a la educación como un derecho colectivo que educa en el ‘aprender a conocer’, ‘aprender a ser’, ‘aprender a hacer’ y ‘aprender a vivir juntos’ (Delors, 1996). Es decir, desde una mirada holística, en la que tanto el ser como el conocer y el hacer cobran importancia, pero, también, el aprender a vivir en comunidad.

Estas dinámicas han facilitado un proceso de filtración de un léxico del mercado en la escuela, en el que pueden identificarse dos actores principales. De un lado, el Gobierno Nacional a través de normativas que emergen del Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento de las recomendaciones de los Organismos Multilaterales para garantizar los empréstitos que

permitirán el desarrollo de las políticas educativas y de otro, el lenguaje, entendido como un proceso de construcción social, en el que el contexto es determinante en la escuela y a la vez determinado por la misma (Vygotsky, 1964). Hay que mencionar, además, que el lenguaje tiene una fuerza interior que logra pasar inadvertida en una comunicación y que podría ser usada y puesta al servicio de “quienes intentan manipular a sus semejantes y aprovecharse de ellos. Entre un extremo y otro se hallan el uso inconsciente, el ardid comercial, la argucia jurídica y la mentira piadosa” (Grijelmo, 2004, p. 36) . En este caso se presenta el ardid comercial, que ha trasladado al ámbito educativo expresiones propias del contexto mercantil. Por ello no es extraño en el ambiente escolar escuchar a docentes o estudiantes hablando, por ejemplo, de un “producto” al referirse a un documento escrito que deben presentar en el área de castellano, o de “insumos” al referirse a una fotocopia, libro o video, o a cualquier clase de elementos necesarios para el desarrollo de una actividad.

Esta terminología de mercado, ha logrado permear la escuela y camuflarse de tal forma que es difícil identificar qué términos provienen del mercado y cuáles son propios del ámbito educativo. Por tanto, unos y otros son usados de forma indistinta sin que medie una reflexión por parte de las comunidades educativas sobre las consecuencias que puede ocasionar en el ámbito emocional y el comportamiento de los estudiantes. No obstante, favorecen los designios de los organismos multilaterales.

Por ejemplo, una expresión propia del ámbito mercantil, laboral, productivo o económico que, sin embargo, se utiliza con frecuencia en los contextos educativos es la de “producción”. Basta con dirigir la mirada hacia lo que se constata en la manera de rotular una actividad programada en el plan de área de castellano, para grado décimo de una institución educativa pública: “Producción textual de textos argumentativos o ensayos” (Institución Educativa Agustín

Nieto Caballero, 2021, p. 21). Algo similar ocurre con términos como “trabajo”, “ganar”, “perder”, entre otros. La palabra “ganar”, por ejemplo, asociada a expresiones tales como “ganar el año” o “ganar una evaluación”, según la Real Academia Española (RAE, 2020) hace referencia a una forma de adquirir un caudal o incrementarlo a través de cualquier especie de comercio, industria o trabajo. De cualquier modo, este tipo de expresiones contribuyen a que la comunidad educativa se comunique en términos económicos, sin necesidad de abordarlo de forma directa. Términos que circulan libremente en el ambiente escolar, sin que se cuestione su uso y las implicaciones emocionales que pueden estar ocasionando en los educandos.

Adicional a este lenguaje de mercado, los educandos constantemente están expuestos a campañas publicitarias que incitan al consumismo. Estas campañas entrañan el pernicioso proceso que consiste en que recién se satisface una necesidad aparece una nueva, situación que los sumerge en un ambiente de volatilidad (donde lo transitorio se vuelve lo constante, no sólo en la escuela, sino en todas las esferas de su vida).

Ahora bien, lo que resulta problemático de este uso indiscriminado de palabras propias del ámbito mercantil o empresarial, al interior de los espacios educativos y las constantes exposiciones al consumismo es que, al mismo tiempo que esto acontece, se lleva a cabo un desconocimiento de otras esferas cruciales en la formación de los estudiantes: en especial, todo aquello que comprende la inteligencia emocional. Este estado de cosas configura una comprensión del ámbito educativo como un escenario instrumental, obligatorio y competitivo. Y, tal y como cabe suponer, esto propicia los fenómenos negativos de desinterés, inapetencia y poco compromiso que rondan las escuelas. Fenómenos que se ven reflejados en una actitud de pereza de los estudiantes frente a su proceso de formación, pues en éste ignora el placer de aprender y la importancia que tiene ampliar el bagaje intelectual en las diferentes áreas de conocimiento. Por el contrario, el proceso educativo

es asumido como una respuesta o reacción a los compromisos académicos adquiridos, en muchas oportunidades, por la presión que ejercen sus acudientes. En suma, actitudes de este tipo pueden estar permeadas por la influencia de la transitoriedad del consumismo y del ambiente mercantilista que está presente en su cotidianidad. Cabe anotar, entonces, que, en vista a que se carece de un proceso de enseñanza en lo emocional, los estudiantes no cuentan con las habilidades necesarias para sortear estas situaciones.

De hecho, una buena cantidad de investigaciones científicas (Del Pino y Aguilar, 2013; Mesa, 2015; Orozco, 2015; Ysern, 2016) demuestran la importancia de la educación emocional en el desarrollo del aprendizaje permanente y significativo de los estudiantes. Como un aporte adicional en este sentido, la presente investigación plantea, a manera de interrogante fundamental para un análisis propositivo, un estudio que permita reflexionar sobre la forma en que incide la presencia de una terminología del mercado en la inteligencia emocional de los estudiantes en el contexto del actual sistema educativo colombiano, particularmente en el nivel de media de tres instituciones educativas académicas.

1.2. Formulación del Problema

A continuación, se plantea la pregunta de investigación que guía esta tesis.

1.2.1. Pregunta de investigación

¿Qué reflexión motiva la presencia de una terminología del mercado en relación con la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de educación media, de tres instituciones educativas académicas del municipio de Dosquebradas?

1.3. Objetivos

Enseguida se relacionan el objetivo general y los específicos que plantea esta investigación.

1.3.1. General

Analizar la presencia de una terminología de mercado y la reflexión que motiva su incidencia en la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de educación media, de tres Instituciones educativas académicas del municipio de Dosquebradas.

1.3.2. Específicos

- Identificar avances investigativos y postulados teóricos relacionados con el lenguaje, el mercado, el consumo, la emoción y la inteligencia emocional.
- Establecer la relación entre los procesos del mercado y la educación para develar la terminología de mercado existente en tres instituciones educativas de modalidad académica del municipio de Dosquebradas.
- Exponer la relevancia de la emoción y el lenguaje de mercado en el proceso educativo de los estudiantes.
- Plantear reflexiones sobre el impacto del uso de un lenguaje de mercado en la inteligencia emocional de los estudiantes.
- Proponer apuestas que permitan contrarrestar el impacto del lenguaje de mercado en la inteligencia emocional de los estudiantes.

1.4. Justificación

La educación, como proceso social por excelencia, se constituye en una de las principales bases del desarrollo cultural, social y económico de un país, toda vez que su propósito central es la formación integral de un nuevo ciudadano de cara a unas nuevas complejidades. En la actualidad, este proceso de formación está siendo influenciado por intereses económicos, antes que humanísticos. En efecto, el uso de un lenguaje de mercado, que de forma desapercibida ha incursionado en la escuela, conlleva a que los educandos se vean permeados por una cultura

consumista (Bauman, 2007) que no aporta a la formulación de su proyecto de vida. Frente a este panorama, se requiere, entonces, que se construyan procesos de formación humana en la sociedad y en las instituciones educativas que contribuyan a comprender y a superar estas complejas problemáticas y que, asimismo, aporten a la consolidación de un proyecto de vida para los educandos.

Algo característico del mundo contemporáneo es que, producto de las argucias mercantiles y los despliegues publicitarios del marketing, los individuos sean presa fácil del consumismo que los conduce a interiorizar una ideología consumista. En este sentido, plantea Lipovetsky (2019):

La comercialización de los modos de vida no encuentra ya resistencias estructurales de orden cultural e ideológico, el momento en que toda la oposición que perduraba ha cedido ante los cantos de sirena de la mercancía. Es la hora en que todas las esferas de la vida social e individual se reorganizan, de un modo u otro, en conformidad con los principios del orden consumista [...] estamos en la hora del consumismo sin fronteras, del consumo-mundo, esa escena histórica en que no sólo están reglamentados los intercambios por el mercado, sino donde incluso lo que no es comercial cae bajo el impulso consumista [...] la figura del consumidor se advierte en todos los estratos de la vida social, se introduce en todas partes, en todos los dominios, sean económicos o extraeconómicos: se presenta como el espejo perfecto en el que se mira la nueva sociedad de los individuos [...] todo el mundo está ya formado, educado, adaptado al consumo ilimitado. (p. 120-122).

Lo planteado por Lipovetsky, dialoga con los planteamientos de Bauman (2007), en la medida en que afirma que consumir “significa invertir en la propia pertenencia a la sociedad, lo que en una sociedad de consumidores se traduce como “ser vendible”, adquirir las cualidades que el mercado demanda o reconvertir las que ya se tienen en productos de demanda futura” (p. 82 y

83). El consumismo entonces, está encajado en la actual sociedad; por tanto, es asumido como elemento constitutivo de la cotidianidad, al punto que se pierden los límites puesto que se desconoce en qué momento el consumismo trasciende la connotación de adquisición excesiva e innecesaria de bienes y productos y se traslada al ser humano como tal. El individuo adopta actitudes que lo convierten en un ser que está a la venta, es decir, el consumismo permea el propio ser. Esto tiene como consecuencia que se invierta de forma indiscriminada en la adquisición de vestuario, calzado, intervenciones quirúrgicas de todo tipo, entre otras, para encajar en la actual sociedad de consumo. Todo esto, en últimas, sin que el individuo se cuestione sobre su rol en esa sociedad.

Esto profundiza la descomposición social y deja a los estudiantes sin más valor que el del dinero y sin más felicidad que la cortoplacista que ofrece el consumismo. La educación se convierte en la mejor oportunidad para aportar a la transformación del ser humano y a la cohesión social.

Algunas investigaciones, entre las que cabe mencionar la de Orozco (2015), permiten evidenciar la influencia del consumismo en la escuela de hoy, pues el hecho de que los estudiantes estén inmersos en un ambiente de consumismo, cuya característica principal es la transitoriedad donde no hay certezas y todo es efímero, puede obrar como un factor que contribuye a que los estudiantes visionen el proceso educativo en estos términos. Esta circunstancia explicaría el poco compromiso manifiesto por su proceso de formación y la superficialidad con que, en general, los estudiantes asumen su proceso educativo. Las acciones que éstos llevan a cabo están impregnadas del “ahorismo” lo que explica, naturalmente, que quieran que todo empiece y termine pronto (es decir, no se detienen a pensar en el futuro y sólo les importa lo que sucede ahora). Sin embargo, los estudiantes sí afirman querer estar al último grito de la moda en calzado, vestuario, celular,

artefactos tecnológicos, viajes, entre otros, porque esto les da cierto plus. Para los estudiantes la satisfacción de estos deseos indica que están en consonancia con las exigencias del mercado, aunque ellos no sean siquiera conscientes de ello. Por decirlo brevemente: actúan por reflejo. Y este es el reflejo de una sociedad consumista (en palabras de Lipovetsky, hiperconsumista) que los absorbe sin que cuenten con los mecanismos apropiados para comprender esta realidad y tomar decisiones que les favorezcan.

Ahora bien, el lenguaje ha ocupado un papel significativo en ese proceso, toda vez que sus prácticas lo han ubicado como subordinado a la razón. De aquí se desprenden discursos instrumentales que tienen lugar al interior de las escuelas y que desfiguran el rol de la educación, por un lado, al ser sometida a un pensamiento instrumental y el lenguaje, por otro, al ser reducido a su carácter puramente lógico, provoca el surgimiento de las condiciones propicias para que a través del discurso la mano oculta del sistema capitalista gane cada vez más adeptos.

En consecuencia, el papel desempeñado por el lenguaje ha implicado poner a hablar a los integrantes de la comunidad educativa en términos económicos. “La institución escolar, en su conjunto, experimentó, como otras instituciones, pero con una intensidad excepcional, una verdadera «transferencia terminológica», que preparó las reformas de inspiración liberal” (Laval, 2004, p. 83). Esto significó para el sistema educativo el inicio de la circulación al interior de las escuelas de términos o expresiones provenientes del ámbito económico, tales como: competencia, gestión, eficiencia, eficacia, productividad, calidad, trabajo, ganancia, pérdida e inversión, entre otras.

En este cometido, el Estado ha jugado un rol significativo, no por establecer los criterios, sino porque “El estado en su conjunto, incluidos sus brazos legislativo y judicial, se convierte en el ejecutor de la soberanía de los mercados” (Bauman, 2007, p. 95). El Estado asume un rol

subalterno frente al poder que ostenta el sistema económico. En ese sentido, establece una lengua legítima, subordinada a la clase dominante (Bourdieu, 1985). Y es a través de esa lengua que, en fin, se impone un discurso para la formación del tipo de hombre que el Estado proyecta para su sociedad. Tipo de hombre y de formación que emerge, generalmente, de los designios de los Organismos Multilaterales de corte economicista, que se rigen por intereses principalmente económicos e influyen sobre los Gobiernos en forma de recomendación. Pero, dada la subordinación existente hacia aquéllos, se constituye en obligación y a la vez en mecanismo de dominación. Esta situación es difícil de revertir y de ahí la necesidad de comprender cómo funciona el proceso educativo en relación con sus actores (educador-contenidos-educando), para desentrañar esa terminología de mercado que se camufla en los discursos que se dan al interior de la escuela y, de este modo, reflexionar sobre sus implicaciones en la inteligencia emocional de los educandos. En las instituciones educativas urge un cambio en cuanto a los medios y fines que se han asumido como propios, producto de un lenguaje instrumental al que ha estado sometido.

El lenguaje, entonces, debe asumirse como una construcción social (Vygotsky, 1964) que no sigue un proceso lógico, es decir, un proceso que no está guiado solo por la razón. No obstante, en el sistema escolar colombiano aún quedan rezagos de una filosofía platónica que se evidencia en una enseñanza instrumental, influenciada por las lógicas y políticas de corte neoliberal que se manifiestan en un lenguaje permeado por el mercado que incursiona en las escuelas a través del uso de metáforas. Esto es justamente lo que sostiene Vélez (2012), por ejemplo, quien se ocupa de realizar un análisis crítico de los discursos de la política educativa en Colombia durante los últimos treinta años a través de sus metáforas dominantes, no de apertura, sino por el contrario, metáforas que tienen un cometido económico y que estimulan a que al interior de las instituciones educativas se desarrolle una formación para el trabajo y el mundo productivo que dialoga con las orientaciones

del PNDE. Este diálogo cobra vida, justamente, en la medida que se plantea que el sistema educativo se convierta en el motor que impulse el desarrollo económico del país (MEN, 2017).

Ahora, si bien es cierto que el consumo es una condición sine qua non de la especie humana, el consumismo, por su parte, representa un artificio del sistema capitalista actual para sostener en el tiempo sus intereses netamente económicos. Estos intereses, que en el fondo no son necesarios, serán viables sólo si se asegura la supervivencia y la reproducción de la idea de comunidad basada en el consumo (Bauman, 2007) que va en contravía de una sociedad solidaria, fraterna y cooperativa. Por tanto, el desarrollo de esta investigación se considera un avance para la iniciación de un proceso de sensibilización frente a los alcances del consumismo emocional (Lipovetsky, 2019) y las estrategias que permiten, a través del uso de la emoción, someter a las personas a los vaivenes del mercado. Al profundizar sobre sus prácticas, el andamiaje que lo soporta quedaría al descubierto y se podría pensar en la posibilidad de un nuevo porvenir guiado por principios y valores en el marco de la inteligencia emocional. Una riqueza axiológica que reconfigure, pues, el rol de los seres humanos y, especialmente, el de los educandos de la media académica en la actual sociedad líquida (Bauman, 2000).

La implicación práctica de esta investigación radica en que se desarrolló en tres instituciones educativas académicas oficiales del municipio de Dosquebradas: Agustín Nieto Caballero, Santa Isabel y Santa Juana de Lestonnac. Estas instituciones corresponden a comunas diferentes. Su selección se realizó de forma estratégica teniendo en cuenta que, de un lado, los estudiantes que asisten a cada una de éstas, provienen de niveles socioeconómicos heterogéneos y sus características psicosociales varían de una institución a otra. De otro lado, las instituciones educativas cuentan con una media académica.

El sistema educativo colombiano comprende una distinción entre la media académica y la media técnica. Al respecto, la Ley 115 de 1994 (por la que se expide la Ley General de Educación) establece:

La educación media académica permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior [...] para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. (Congreso de Colombia, 1994, p. 9 y 10).

De esta disposición normativa referenciada se sigue, entonces, que la educación media académica se orienta a la comprensión de áreas básicas y fundamentales planteadas desde el Ministerio de Educación Nacional, de tal manera que favorezcan la preparación del educando para ingresar al nivel de educación superior.

La educación media técnica, por su lado, “prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior” (Congreso de Colombia, 1994, p. 10). Así las cosas, con respecto a este nivel de educación, desde la orientación técnica se dan las bases teóricas y prácticas para que el educando desarrolle las habilidades necesarias para vincularse al ámbito laboral o al sector productivo, es decir, mano de obra calificada para el subempleo.

Todo lo anterior supone, en primer lugar, que el desarrollo de una media técnica podría implicar el uso de un lenguaje instrumental o una terminología de mercado que puede influir en los resultados obtenidos; mientras que, por otro lado, de entrada, puede suponerse lo contrario en las instituciones de media académica. Y, además, supone también que los resultados obtenidos en

esta investigación puedan contribuir a la comprensión de los comportamientos y actitudes de los estudiantes de otras instituciones que no fueron focalizadas pero que comparten similitudes con las poblaciones objeto de estudio.

De fondo, a estas problemáticas relacionadas con el consumismo y con una terminología de mercado, al interior de las escuelas (especialmente, en el nivel de media académica), existe también una preocupación relacionada con la inteligencia emocional de los estudiantes. Es preciso reflexionar sobre las consecuencias que en este ámbito provoca el empleo de una terminología de ese estilo en el contexto educativo. Distintas investigaciones (Del Pino & Aguilar, 2013; Ysern, 2016), por ejemplo, demuestran la urgencia de enfatizar el cuidado y fomento de esta inteligencia basada en una visión integral del ser humano y, por lo demás, también discuten la centralidad concedida a lo racional no sólo en los espacios académicos, sino también en otras esferas sociales (Orozco, 2015). De lo que se trata es, entonces, de entablar un espacio de discusión para que, en el marco de la presente investigación, se reflexione por las formas en que, desde el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, se apuesta, si no para aislarlos del consumismo y las implicaciones del lenguaje de mercado, por lo menos sí para sensibilizarlos sobre las argucias del sistema capitalista. Asimismo, debe quedar planteado también como a través del desarrollo de las cinco competencias emocionales planteadas por Goleman (1995) se puede contribuir, desde la escuela, a que los estudiantes apropien las competencias emocionales suficientes que les permita reconocer su rol en la actual sociedad. Esta contribución, sin lugar a dudas, también pretende que los estudiantes desarrollen las destrezas necesarias para hacer frente a los embates consumistas y las múltiples estrategias que tienen como propósito conducirlos hacia intereses representados en el mercado.

2. Marco Referencial

2.1. Antecedentes Investigativos

En este apartado se encuentra un resumen que recoge antecedentes investigativos provenientes de artículos científicos e investigaciones doctorales en los que, tanto a nivel nacional como internacional, se ha indagado sobre aspectos relacionados con el lenguaje, el consumo, el mercado, la emoción y la inteligencia emocional. Estas investigaciones permitirán identificar contribuciones en la materia. Asimismo, también permitirán detectar algunas carencias educativas que se convierten, desde nuestra perspectiva, en pretexto inicial para indagar, avanzar y proponer alternativas. Es el caso actual, pues este proyecto de investigación tiene como propósito examinar y analizar la presencia de una terminología del mercado y su incidencia en la inteligencia emocional de los estudiantes. El recurso de los antecedentes investigativos presenta utilidad teniendo en cuenta estos motivos.

2.1.1. Lenguaje y política educativa. Vélez y Lundbye

Se inicia este recorrido con la tesis doctoral de Vélez denominada *La evaluación de la calidad de la educación como “mitología blanca” (Derrida): análisis crítico de los discursos de la política educativa en Colombia durante los últimos treinta años a través de sus metáforas dominantes*, presentada ante la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Vélez, 2012). A través de la deconstrucción de sus metáforas dominantes y con el ánimo de acceder a su significado profundo y complejo, este trabajo de investigación propone un análisis crítico de los discursos que han imperado en la evaluación de la calidad de la educación en Colombia en los últimos treinta años. Toma como punto de partida el análisis de la metafórica modernista y de la globalización para ubicar allí los lenguajes de la evaluación de la calidad de la educación que se sustentan sobre la racionalidad instrumental y que se han instalado

en el sistema educativo colombiano. Esto da lugar a visualizar una estructura educativa deshumanizante que prepara para la competencia y el juego del mercado y no para la solidaridad, en oposición a una nueva antropología sustentada sobre la finitud y la contingencia tanto del ser humano como de la sociedad. En esta obra, la lente teórica con la cual se aborda el problema de investigación es el giro hermenéutico que se concreta en la ruta de los aportes de Nietzsche, Heidegger y Derridá. Y procede al análisis de los discursos de la evaluación de la calidad de la educación desde una perspectiva divergente; esto es: desde el lenguaje como diversidad de sentidos, desde una concepción plural de connotaciones donde la metáfora, la metonimia, los tropos, en general, tienen de nuevo el lugar que la metafísica y la epistemología les había arrebatado. Se acude a la deconstrucción de la metáfora como ruta para abordar los discursos de la evaluación de la calidad y de la política educativa porque esta mirada se aleja de la visión tecnocrática, permite abrir nuevos horizontes de sentido y ayuda a ampliar su foco de comprensión. Con una metodología hermenéutica, en diálogo con el análisis del discurso, se busca hacer patentes las metáforas dominantes con el propósito de develar los verdaderos intereses de quienes sostienen tales concepciones, las tensiones que se generan por los juegos de poder implícitos, los imaginarios que allí habitan y los significados que van tomando forma en la llamada “cultura” de la calidad de la educación desde la evaluación.

Además, los planteamientos de Vélez (2012) dan cuenta de una nueva concepción acerca de la evaluación de calidad de la educación enmarcada dentro del discurso humanista, pragmático. Una evaluación que, por cierto, no es ajena a la contingencia, ni mucho menos al contexto; por el contrario, está orientada hacia la búsqueda de una formación humana que tenga en cuenta la pluralidad y la diversidad y que pueda asumirse como proceso comunicativo basado en la justicia, la democracia, la igualdad y la imparcialidad.

La investigación concluye que, durante los últimos treinta años, en Colombia se ha instalado el modelo educativo neoliberal que impone una visión técnico-instrumental, tanto de la educación como de la evaluación. Igualmente sostiene que la deconstrucción, más allá de ser un método, representa una alternativa que posibilita la comprensión profunda de los fenómenos sociales y lexicales, favoreciendo la interpretación de las metáforas dominantes en los lenguajes. Para este caso, ciertamente, el uso del lenguaje en los entornos que conciernen a la política educativa y a la evaluación de la calidad de la educación, en los que se ocultan los intereses que allí habitan.

La investigación también evidenció que la visión metafísica y los enfoques técnico-instrumentales, heredados de la epistemología modernista, continúan siendo la ruta y el fin de los sistemas educativos y de los procesos de evaluación. Esto genera consecuencias deshumanizantes al tiempo que privilegia una estructura de lenguajes planos y de herramientas que buscan predeterminar o predecir, con una planificación rigurosa, los procesos (sin atender a la incertidumbre, a la finitud y a la contingencia propia del ser, de lo humano). Es decir, finalmente, prepara para la competencia y el juego del mercado y no para la solidaridad. Asimismo, la investigación analizó las formas cómo se difunden y se apropian, en los distintos niveles del sistema educativo colombiano, los discursos de la evaluación de la calidad de la educación como política educativa. En este momento de la pesquisa, se identificó la manera en que las metáforas de la calidad y la evaluación circulan por las instituciones y los contextos sociales y, por supuesto, la manera en que son apropiadas y puestas en marcha (lo que ocurre, la mayoría de las veces, sin ser sometidas a un análisis crítico que permita hacer, por lo menos, una mínima resistencia ante aquellos intereses ocultos que van en desmedro de lo humano, de la pedagogía y de la formación).

En este mismo sentido, Lundbye (2018), en su artículo *Towards a university of halbbildung: how the neoliberal mode of higher education governance is half-educating students for a misleading future*, publicado en la revista *Educational philosophy and theory*, plantea que el propósito y el valor de la gobernanza de la educación superior en Europa se ha desplazado hacia el mercado. En su cometido por mejorar el atractivo y la competitividad mundial de su educación superior, este desplazamiento ha incidido en la promoción del crecimiento económico y la competitividad en, y a través de, la educación. Este estado de cosas ha edificado un giro funcional económico en los modos de gobernanza de este continente, principalmente en el referido nivel de la educación.

En este proceso el neoliberalismo ha jugado un rol protagónico, en especial en lo que relacionado a la movilización, mercantilización y comercialización de los recursos materiales e inmateriales de cada individuo. Esto ha sido posible, naturalmente, en la medida en que se ha incursionado en una línea de razonamiento económicamente justificada que dimensiona el aprendizaje no como un derecho, sino como un deber que se atribuye a los individuos en nombre de ideales abstractos (como la economía global o la competitividad global).

Bajo esta dinámica los estudiantes se asumen como clientes individualizados que adquieren el aprendizaje, las competencias y las calificaciones para una vida laboral exitosa en un mundo que cambia de forma rápida. Para ello se espera que las facultades o centros educativos entreguen conocimiento listo para usar, basado en evidencia y que se refleje en las publicaciones. De lo contrario se está condenado a perecer.

En medio de estos razonamientos, Lundbye hace alusión a la expresión *Halbbildung* (Teoría de la educación media) del teórico crítico alemán Theodor W. Adorno, utilizada para referirse a la educación como un proceso superficial que carece de autoridad, más allá de las

necesidades y los deseos inmediatamente perceptibles. En consecuencia, se asume que la educación que se imparte en las universidades europeas implica un proceso que puede ser aprendido y articulado, pero no comprometido y reflexionado de forma crítica, teniendo en cuenta el entorno. Todo esto significa, entonces, que la educación que se imparte tiene un propósito mercantilista y de reproducción.

Esta tesis y este artículo son de interés para la presente investigación porque sus reflexiones y análisis se enfocan en señalar, por un lado, la existencia de metáforas en la política educativa colombiana que ocultan los intereses reales de dicha política, explicar cómo estas metáforas, permean (incluso de forma subrepticamente) los distintos niveles educativos y son apropiadas por la comunidad educativa de forma acrítica, con lo que se favorece la reproducción de un modelo educativo técnico-instrumental que prepara al estudiante para la competencia, las exigencias del mercado y la individualidad.

Por otro lado, el artículo permite identificar que las políticas educativas, en aras de dar cumplimiento a los requerimientos de los organismos multilaterales, terminan favoreciendo el desarrollo de procesos educativos que se inclinan hacia la productividad y el interés económico. El artículo, ciertamente, reconoce que estos aspectos son importantes; no obstante, sí estima que es más importante aún el proyecto educativo consistente en formar seres humanos con capacidad crítica y de discernimiento, solidarios, creativos, empáticos y comprometidos con la transformación de su entorno en un mejor lugar.

2.1.2. Consumo y mercado. Fenollar y Zancajo

Al rastrear investigaciones que han indagado por el consumo, para los propósitos de este trabajo, se ha tenido presente la tesis doctoral *Estilos de vida: paradigma del mercado* escrita por Fenollar (2003) de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y

Psicología, Departamento de Sociología I (Cambio social). En esta investigación se plantea como propósito recoger múltiples aportaciones teórico-conceptuales y empíricas sobre el consumo simbólico. La idea es que dichas aportaciones permitieran elaborar un modelo teórico que contrastara la existencia de unos antecedentes al consumo simbólico con unas consecuencias sociales, personales y económicas. En ese sentido, la tesis enfatiza que los individuos utilizan el consumo como forma de determinación social, al tiempo que logra constituir su estilo de vida.

Tradicionalmente, el estudio del consumo se ha orientado a comprenderlo como una forma de satisfacer necesidades y deseos. No obstante, esta investigación considera que tal orientación no responde a la realidad del consumo y, por tanto, lo aborda desde la utilización que hacen los individuos del simbolismo de los productos como forma de determinarse socialmente. Esto quiere decir que se toma el consumo desde lo que se denomina ‘estilo de vida’. A través de ellos se (re)producen los límites simbólicos con los que se aceptan unos valores estatutarios que permiten una perspectiva multidisciplinar. Desde una óptica sociológica, se aborda el estudio y las consecuencias de consumo y se tienen en cuenta las aportaciones del campo del Comportamiento del Consumidor (Marketing) y de la Psicología, sobre todo en la utilización de escalas de medición de actitudes, percepciones y otras. Se explica mediante modelos de ecuaciones estructurales el comportamiento de lo que han llamado ‘consumidor postmoderno’, identificable porque mantiene una relación con los productos que va más allá de la funcionalidad de los mismos. Metodológicamente, la investigación se desarrolló a través de un estudio empírico y, en particular, el método de recolección de datos seleccionado fue la encuesta telefónica (sistema CATI) realizada a 302 personas entre 15 y 40 años.

Concluye la investigación afirmando que el desarrollo teórico sostenido en ella permitió proponer un modelo conceptual integrador en torno al consumo simbólico, centrado en el análisis

de los antecedentes de este tipo de consumo y en las consecuencias que tiene sobre los individuos. En este orden de ideas, lo que se denomina *productores de significado* (moda, marcas de prestigio, medios de comunicación-TV y publicidad) generan una actitud positiva al consumo simbólico, lo que explicita unos valores sociales orientados a que los individuos se realicen socialmente a través del consumo de productos. En torno a las consecuencias de este consumismo simbólico se pudo contrastar que tiene efectos directos y positivos. En primer lugar, se reproducen valores fundados en que la posesión de productos son símbolos de éxito social y estatus y, en segundo lugar, permite a los individuos expresarse socialmente, mostrarse como son o desean ser vistos. Esto supone un cambio importante en la consideración del sujeto y las relaciones sociales, puesto que la relación social se transforma en una perpetua representación del individuo (y deja de estar basada en una supuesta naturaleza del ser humano).

Dentro de las conclusiones se destaca que el consumismo simbólico fue considerado de forma multidimensional. Esto permitió tener en cuenta los aspectos hedonistas del consumo (que suponen placer, excitación, búsqueda de experiencia y divertimento) como también la influencia de los ‘otros’ en el individuo a la hora de consumir.

El aporte que realiza a esta investigación radica en las implicaciones que tiene el consumismo simbólico para los seres humanos. En la medida en que éstos asumen que son aceptados socialmente por lo que tienen -materialmente hablando, por cuánto dinero tienen- el dinero asume el estatus de fin último, es decir, los medios terminan convertidos en fines. Y en esta situación el interés máximo de los sujetos será acaparar la mayor cantidad posible para garantizar la satisfacción de sus demandas, además de asimilar que su vida tiene sentido sólo a través del consumismo. De esta manera, se favorece la prolongación del actual sistema económico con implicaciones directas en los sistemas educativos.

En esta misma línea de tratamiento teórico en relación al concepto de mercado se reseña la tesis doctoral de Zancajo (2017), denominada *Las escuelas ante el mercado. Análisis de las respuestas de la oferta escolar en un entorno de competencia: el caso de Chile*, de la Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de Sociología.

En ella, se puede visualizar que desde la década de los ochenta las reformas de mercado en educación han sido adoptadas en diversos países. Este tipo de políticas sitúa la elección de las familias y la competencia entre las escuelas en el centro de su ontología, dos factores que se convierten en los mecanismos principales que deben permitir mejorar la calidad de los sistemas educativos. La mayoría de estudios que han analizado los procesos de mercantilización y privatización de los sistemas educativos se han centrado en evaluar los efectos de estos fenómenos en diferentes dimensiones como la eficacia, eficiencia o equidad. Sin embargo, pese a la centralidad que la teoría del mercado en educación otorga al comportamiento de las escuelas como respuesta al fenómeno de la competencia, la evidencia empírica actual sobre las respuestas de las instituciones educativas a las políticas de mercado es relativamente mínima.

Esta tesis interroga acerca de la manera en que las escuelas responden a los incentivos del mercado, así como los factores que condicionan sus respuestas. Igualmente, y tomando como referencia el marco analítico de la recontextualización (o policy enactment), la investigación se centra en el análisis de cómo las escuelas interpretan su situación en el mercado y desarrollan prácticas para intentar responder a las presiones e incentivos de la competencia. La fase empírica de la investigación se centra en el análisis del caso específico del sistema educativo de Chile. Desde la perspectiva a nivel internacional, el sistema educativo chileno es uno de los casos donde las políticas de mercado en educación se han adoptado en su versión más extrema u ortodoxa.

En la década de los ochenta, el gobierno chileno implementó un sistema de *voucher* escolar universal que llegó a convertirlo en uno de los sistemas educativos más mercantilizados y privatizados del mundo. Ahora, después de casi cuatro décadas de aplicación de políticas de mercado, es posible asegurar que tanto la oferta como la demanda educativa han interiorizado las reglas y lógicas del mercado. La fase empírica de la investigación se basó en dos ámbitos locales que pudieran representar de manera adecuada el concepto de mercado educativo local (Valparaíso y La Florida). En cada uno de estos espacios se seleccionó una muestra de escuelas representativa de la diversidad de la oferta escolar a nivel local. A lo largo del trabajo de campo se realizaron entrevistas en profundidad con los directores, así como con una muestra de las familias de la escuela. La información recogida a través de estas entrevistas se complementó con el análisis de las principales bases de datos estadísticas del sistema educativo chileno. Los resultados del estudio muestran que las respuestas de las escuelas se encuentran condicionadas por las características y las dinámicas del mercado educativo local, así como por sus recursos y posición en el mercado.

Además, el estudio analiza las respuestas de las escuelas al entorno de competencia en los diversos ámbitos de su actividad, así como las motivaciones que explican estas respuestas y los objetivos perseguidos. Finalmente, el análisis de las respuestas de las escuelas permite derivar cuatro tipos ideales en relación a las lógicas de acción desarrolladas por las escuelas: “consolidadas”, “aspiracionales”, “conservadoras” y “pasivas”. Las conclusiones reflexionan en torno a las limitaciones de las políticas educativas de mercado para promover un comportamiento por parte de las escuelas que pueda llegar a mejorar la calidad del sistema educativo.

Los aportes de este estudio en esta investigación se relacionan con el señalamiento de la influencia de intereses económicos o del mercado en el sector educativo y, por supuesto, la descripción de la forma en la que ciertas políticas educativas, implementadas desde los gobiernos

centrales en Latinoamérica, favorecen la expansión y la consolidación de las dinámicas del mercado en el ámbito educativo. Esto último a sabiendas de que, en verdad, estas políticas no contribuyen al mejoramiento de los desempeños académicos de los estudiantes, ni mucho menos a perfeccionar la calidad de la educación.

2.1.3. Emoción. Orozco y Palma

En el rastreo de investigaciones que indagan por la emoción se ha encontrado la tesis doctoral *Conexión emoción – razón. En busca de la unidad perdida en el plano educativo*, autoría de Orozco (2015) del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.

En esta tesis la investigadora se propone, como objetivo general, indagar si son sostenibles las prácticas pedagógicas *desuetas* en una sociedad vertiginosa y paradójica como la nuestra en el siglo XXI. Propone, también, mecanismos para ‘repensarlas’ y plantear alternativas de transformación a través de prácticas incluyentes que conecten la emoción con la razón, favoreciendo la formación integral y social.

En la actualidad se evidencia un sistema educativo marcado por la racionalidad, al punto que se desdibuja el componente emocional. En otras palabras, se hace patente una desconexión de la emoción-razón. La educación se ha limitado a construir taxonomías desde la dualidad como si en el mundo se pudiera separar lo bueno de lo malo, la palabra del contexto, el individuo de la sociedad o la razón de la emoción. Asimismo, la autora plantea que en los escenarios educativos se educa para una sociedad que ya no existe o, por lo menos, que ya no coincide con la que vivencian los jóvenes. De manera que se educa con “estrategias del pasado sometidas no solo al modelo de racionalidad instrumental, sino, además, al margen de la legitimidad del otro, de las

diferencias y sobre todo de la emoción” (Orozco, 2015, p. 6). La academia, pues, se hace cada vez más anacrónica.

La investigadora resalta la importancia que tiene la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner, toda vez que se constituye en un medio para vislumbrar cómo funciona nuestra mente y, en consecuencia, para ahondar nuestra comprensión del mundo (no sólo físico, sino también en el aspecto que refiere a la expresión humana)

En ese sentido, los hallazgos están dirigidos a la reivindicación de lo emocional en un mundo globalizado, racionalizado, en sus palabras, deshumanizado. De ahí que su interés se centre en las emociones como reacciones que la naturaleza ha ideado para garantizar la supervivencia. Esto hace que sea necesario gestar una relación más directa con ellas, identificarlas correctamente, responder de forma adecuada a sus reclamos y, obviamente, no ignorarlas.

El desarrollo metodológico de este trabajo se inscribe en la investigación-acción participativa, reflexiva y cualitativa en la que sus participantes (en este caso docentes y estudiantes) no solo construyen sentidos individuales y colectivos, sino, además, contextos compartidos que favorecen sus propias transformaciones a través de un círculo hermenéutico de continua evaluación, enriquecimiento y resignificación de las realidades que enfrentan. Por un lado, se adopta una metodología cualitativa porque concibe el ser humano como sujeto plural y holístico y, por otro, porque esta metodología permite al investigador afinar olfato, ajustarse constantemente al cambio y comprender sus interacciones en contexto, ampliando sus horizontes de sentido.

Dentro de las conclusiones, Orozco (2015) señala que la educación emocional es indispensable para desarrollar procesos de aprendizaje para la vida. No cabe duda de que este tipo de educación contribuye al bienestar personal y social de cada individuo, con lo que se ratifica la relación directa entre los procesos cognitivos (racionales) y los emocionales. Así que sacar

provecho de la dupla emoción-razón es una meta urgente y, en fin, resulta absurdo intentar desconectar lo que por naturaleza está conectado.

Igualmente, la autora manifiesta que la coexistencia física y mental de varias culturas obliga repensar los fines educativos y la adopción de estrategias integradoras y legitimadoras (Maturana, 2001) que atiendan la diversidad. También concluye que continuar en la aplicación de estas estrategias pedagógicas del siglo pasado con los estudiantes actuales convierte a la educación en un espacio cada vez más anacrónico y descontextualizado. Esto profundiza la descomposición social y deja a los estudiantes sin más valor que el del dinero y sin más felicidad que la cortoplacista que ofrece el consumismo. La educación se convierte en la mejor oportunidad para aportar a la transformación del ser humano y a la cohesión social.

Los aportes de esta tesis radican en la urgencia de establecer una conexión sólida entre la emoción y la razón. Un aprendizaje permanente, significativo y para la vida, debe estar orquestado por la emoción; de lo contrario, se está condenado a olvidar. Igualmente, el reto trascendental que afrontan las escuelas de hoy está orientado a repensar las prácticas educativas para transformarlas.

Sobre la emoción también se tuvo en cuenta la tesis doctoral de Palma (2017) denominada *Emoción, percepción y acción: emoción como exploración del entorno*, de la Universidad de Granada, Departamento de Filosofía I.

Este segundo trabajo traído a colación tiene como:

Objeto episodios de experiencias emocionales, ocasiones particulares en las que los sujetos experimentan ciertos sentires dirigidos hacia porciones del mundo. Este objeto de estudio requiere que la propuesta defendida satisfaga dos desiderátums. Primero: las emociones son experiencias en las que el sujeto siente algo, es decir, en ellas se juega una suerte de fenomenología propia. [Y,] segundo: estos sentimientos o sentires son estados de los

sujetos dirigidos hacia objetos o situaciones particulares del mundo, así como hacia los rasgos emocionales de los que son portadores. Es decir, las emociones son intencionales. Así, se puede afirmar que este trabajo ha concebido las emociones como episodios de sentimientos o *sentires hacia* [feeling toward].

Para la caracterización de las emociones como *sentires hacia* se defiende una teoría perceptiva. De esta propuesta destacan principalmente dos rasgos. En primer lugar, su carácter externista. Respecto a este asunto, las emociones se definen como percepciones doblemente externas, es decir, como episodios fenomenológicos en los que se perciben situaciones externas a la piel del sujeto, tanto a sus estados mentales como fisiológicos. De esta manera se satisface el desiderátum de la intencionalidad. Además, ahondar en esta cuestión del objeto de percepción facilita adoptar un posicionamiento respecto a la función que desempeña el cuerpo en las emociones. Se argumenta que su función es exclusivamente adverbial. El cuerpo no constituye la respuesta a la pregunta sobre el objeto de la percepción emocional, sino que cumple un papel determinante en la manera de presentación o forma de acceder del sujeto a aquello que percibe. En las emociones se percibe el mundo corporalmente. Esto supone a su vez una explicación del papel de los *sentires* o dimensión fenomenológica de las emociones, el otro de los desiderátums. Éstos, pese a ser una parte esencial de las emociones y destacar por sus funciones epistemológicas, no son la respuesta a preguntas ontológicas de identidad ni constituyen el objeto de percepción.

El segundo de los rasgos de la percepción emocional, que la propuesta de [trabajo de Palma (2017)] destaca, es su carácter eminentemente práctico. Para defender la naturaleza activa de las emociones se adopta el modelo explicativo de la percepción de aspectos. En las

emociones los sujetos perciben una porción del mundo como peligrosa, alegre, triste, etc. La estructura lógica del contenido de las emociones (x-como-p) exhibe un carácter intencional que presenta a objetos o situaciones del mundo particulares como portadoras de un rasgo o aspecto emocional. Este análisis de las emociones como percepción de aspectos subraya la importancia de las acciones de los agentes en la constitución del significado de las experiencias emocionales. La percepción de aspectos involucra un cambio de actitud en el sujeto clave para la explicación de los fenómenos emocionales. Este cambio de actitud posiciona al sujeto y lo inclina a determinados cursos de acción que suponen una valoración del entorno. A su vez, para detallar la naturaleza de los aspectos emocionales, se adopta una perspectiva lógica o gramatical. Ésta constituye, por cierto, otro de los rasgos más sobresalientes de este trabajo. Apoyados en las reflexiones de Wittgenstein, se ofrece un análisis de la lógica que gobierna el uso de términos involucrados en los juegos de lenguaje relativos a la percepción de aspectos. [De aquí se concluye] que en la percepción emocional los aspectos hacen las veces de relaciones de concernencia, propiedades relacionales del mundo. A su vez, se argumenta que es un requisito de la lógica o de la gramática del lenguaje -no del mundo- que los aspectos emocionales sean rasgos del entorno. De estas consideraciones de la naturaleza práctica de los aspectos emocionales se deriva la definición de las emociones como percepción de facilidades, las cuales se conciben como vías o sendas para la acción que ofrecen los objetos y situaciones del mundo. Los aspectos emocionales se particularizan en facilidades emocionales, rasgos del entorno de naturaleza práctica que inclinan a los sujetos a desplegar sus emociones mediante determinados cursos de acción. De esta manera se concluye que las emociones son percepciones exploratorias del entorno. Mediante las

emociones, los sujetos exploran su entorno; [esto significa, pues, que perciben] significados emocionales en él que los asisten y guían en su ‘habérselas con el mundo’.

A su vez, el carácter práctico de la percepción emocional facilita explicitar un segundo sentido en el que esta propuesta es externista. El carácter externista se pone de manifiesto principalmente acerca de dos cuestiones. Una relativa al objeto de percepción, asunto que se acomete al proponer la teoría doblemente externa de la percepción emocional; la otra relativa a la influencia del entorno social o cultural en constitución del significado de las experiencias emocionales. En lo concerniente al segundo asunto, se muestra la manera en la que el contexto cultural determina la significatividad que la percepción emocional adquiera. Los sujetos aprenden a percibir determinados aspectos emocionales del mundo determinados culturalmente. La percepción emocional se educa, es flexible y sensible a factores culturales, determinantes esenciales del resultado experiencial final. Ambos asuntos muestran que diversos elementos y procesos externos a los sujetos son fundamentales en la constitución del significado de las experiencias emocionales. Es decir que las emociones se gestan gracias a procesos externos a la piel del sujeto.

Por último, la propuesta de este trabajo sostiene una concepción pluralista de las emociones. Desde la Modernidad, [por lo menos (aquí la figura de Descartes es la más destacable)], las emociones se han concebido como fenómenos estrictamente individuales. Todos los elementos necesarios en la constitución de las emociones podían encontrarse en los estados internos de los individuos. Como se acaba de afirmar, este trabajo aboga por una concepción externista de las emociones contra esta perspectiva moderna. Además, la ontología cartesiana limitó la elección del punto de partida del análisis de las emociones a estados subjetivos de los individuos. [En particular, el planteamiento del filósofo] sobre las

dos sustancias estableció un dilema de elección. Había que escoger entre estados mentales o fisiológicos como núcleo esencial de las emociones. Esto planteaba el problema de la difícil relación entre estas dos sustancias concebidas de maneras tan distintas. La influencia de estos rasgos de la Modernidad en el debate presente sobre emociones ha quedado manifiesta en las dos corrientes que lo dominan, el cognitivismo y las teorías interoceptivas, a la vez que se refleja constantemente en problemas como la división entre emociones básicas o cognitivas o de nivel superior. La influencia de Descartes eclipsó otras posibilidades de análisis, oscureció la posibilidad de adoptar modelos teóricos distintos [a los] individualistas, [con los que se pudiera establecer puntos] de partida de análisis en otros marcos explicativos por ejemplo, el de un agente relacionándose, prácticamente, con su entorno natural y social. Desde un tipo de análisis [así se podría] rechazar el problema de la localización cartesiano. Nada fuerza a tener que elegir sólo un elemento como el núcleo fundamental de las experiencias perceptivas. Por el contrario, [el trabajo de Palma (2017)] recomienda adoptar una estrategia de corte pluralista. Los distintos elementos que constituyen las experiencias emocionales (afecto fundamental, sentimientos, estados psicológicos o mentales, facilidades y el comportamiento) conforman un conjunto de fenómenos que comparten un parecido de familia. El pegamento que los aglutina en un episodio emocional concreto es un trasfondo de prácticas normativas que articula y determina el significado de la percepción emocional. (Palma, 2017)

El aporte de esta tesis a la presente investigación reside en el carácter externista que le atribuye a las emociones. De la mano de esta investigación se puede pensar que el contexto cultural contribuye en el establecimiento del nivel que la percepción emocional adquiere; en otras palabras,

que las emociones están permeadas por lo que sucede en el entorno en que se desenvuelven los sujetos.

2.1.4. Inteligencia emocional. Mesa, Ysern, Del Pino y Aguilar

La investigación atinente a la inteligencia emocional en el marco sector educativo es un fenómeno que se ha intensificado. Al respecto, un ejemplo que vale la pena mencionar es la tesis doctoral de Mesa (2015) denominada *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes* de la Universidad de Murcia, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Esta investigación tiene como objetivo general “estudiar la [Inteligencia Emocional] (IE) desde el modelo de autoeficacia emocional de Petrides y su relación con la personalidad y el [Cociente Intelectual] (CI), así como su contribución al rendimiento académico” (Mesa, 2015, p. 178) en adolescentes de diferentes nacionalidades.

La muestra está compuesta por 805 alumnos entre 11 y 19 años de República Dominicana y España. [Identifica] diferencias entre ambas muestras, además de profundizar en la validez predictiva [de la IE de rasgo, rasgos de personalidad, inteligencia emocional y el *Cociente intelectual*] (CI) sobre el rendimiento académico (RA) en la muestra dominicana. También se [analizaron] las características psicométricas de las pruebas utilizadas y se [comprobó] si existen diferencias en función del sexo, curso y CI.

[Los] resultados mostraron correlaciones bajas pero significativas entre IE de rasgo y personalidad. La relación fue mayor entre IE de rasgo y las dimensiones *extraversión*, *Conciencia e inestabilidad emocional*, en consonancia con la teoría que establece que *Inestabilidad emocional* y *Extraversión* son los principales determinantes de IE de rasgo (Petrides et al., 2010). No se encontró relación entre IE de rasgo y edad, pero surgieron

diferencias significativas en IE según el curso en *sociabilidad* y *autocontrol* a favor de los alumnos de cursos mayores. También se hallaron diferencias significativas en IE según sexo en *sociabilidad* a favor de los chicos.

[Además, el estudio ponderó] la existencia de diferencias significativas en IE y personalidad según la nacionalidad. [Por ejemplo, se observó, por un lado,] que los dominicanos tienen un mayor nivel de IE de rasgo que los españoles. [Por otro lado, en lo que tiene que ver con la personalidad,] los españoles se perciben con mayores niveles de *Conciencia e inestabilidad emocional*, mientras que los dominicanos destacan en *Amabilidad*. Estas diferencias se centran en que la cultura española (individualista) parece tener bajos indicadores de ajuste emocional [-esto, dicho sea de paso,] coincide con otras investigaciones que señalan cómo en este tipo de culturas se intensifica la expresión y vivencia de emociones negativas (Fernández et al., 2000)-. Mientras mayor sea el grado de colectivismo los individuos serán [todavía] más capaces de canalizar sus emociones de forma provechosa. [Y esto, claramente], beneficia no sólo al individuo, sino también al grupo colectivo.

[Se estudió] también la relación entre IE de rasgo, [*Rendimiento académico*] (RA) y CI en la muestra dominicana. Entre IE y RA, [la primera] fue de signo negativo. [De manera] que mientras las calificaciones aumentan disminuye la IE en los alumnos. Esto nos lleva a asumir que los alumnos son callados, retraídos y no socializan con sus compañeros, pero ponen más empeño en sus estudios centrando su atención en sobresalir académicamente por encima de una vida social activa. El CI mostró correlaciones con el RA en los dominicanos, lo que es de esperar pues ha sido previamente comprobada (Lozano et al., 2014; Ferrándiz et al., 2009).

Entre CI e IE de rasgo no hubo relación significativa, lo que también es de esperar pues la IE de rasgo, evaluada a través de instrumentos de auto informe, es ortogonal a la habilidad cognitiva. Y al analizar la validez predictiva que pueden ejercer los constructos analizados sobre el RA [se encuentra] que la dimensión de personalidad *Apertura* y el CI son los únicos predictores del RA global. (Prieto & Ferrándiz, 2015)

El análisis también muestra que las altas puntuaciones en IE se han relacionado a la buena calidad de relaciones sociales, la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales, tener más apoyo social, además de una capacidad para mantener un estado de ánimo positivo. También se encontró que la alta IE de rasgo modera la conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira en los adolescentes (Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, Estévez, y Delgado, 2014) y, con un menor número de expulsiones, absentismo escolar bajo y, finalmente y de manera especial, para alumnos con bajas puntuaciones en habilidades cognitivas se asoció con un mejor rendimiento académico (Petrides et al., 2004). Es decir que una buena IE de rasgo tiene grandes beneficios para los adolescentes.

[Para finalizar, se considera el hecho de realizar este estudio] con adolescentes de dos culturas porque permite comprobar que los instrumentos utilizados mantienen su fiabilidad y validez a pesar de diferencias en la nacionalidad. Este estudio intercultural también ayuda a entender que la madurez, emociones y acciones de los jóvenes varían dependiendo del contexto y las personas con las que interactúan. Estos resultados siguen una prometedora vía de investigación sobre la interacción entre la autopercepción emocional, la personalidad y la cultura.

Esta tesis aporta a la presente investigación porque, sobre el supuesto de que la inteligencia cognitiva no lo es todo, esclarece muchas bases necesarias para ayudar a los jóvenes a conocerse

a sí mismos e identificar sus emociones. Y en relación a esto, se afianza el interés investigativo por afinidad en la necesidad de contribuir a desarrollar habilidades emocionales que permitan a los jóvenes afrontar de manera asertiva las situaciones que se presentan en su vida cotidiana.

Otra tesis doctoral relacionada con la inteligencia emocional fue escrita por Ysern (2016) titulada *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia* de la Universidad de Valencia, Facultad de Psicología y el Programa de Doctorado en Investigación en psicología. En ella se plantea como objetivo general conocer cómo se relacionan las variables *Inteligencia emocional, Fortalezas, Ansiedad, Depresión y Quejas somáticas*, con el fin de comprender cómo interactúan en la segunda infancia y la adolescencia.

Para su desarrollo se tomó una muestra de mil ciento sesenta y seis participantes (1.166), de ambos sexos, entre 10 y 16 años de edad ($M=12.80$, $DT=1.75$). A ellos se les propuso los siguientes cuestionarios:

Inventario de inteligencia emocional: versión para jóvenes (EQi:YV), Inventario de fortalezas personales (PSI), Cuestionario de ansiedad estado/rasgo para niños (STAIC), Inventario de depresión breve para niños (CDI-S) y el Listado de quejas somáticas (SCL).

La evaluación se realizó de forma colectiva en horario escolar, cumpliendo los principios éticos de información y anonimato. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS [y a la hora de ejecutarlo se llevó] a cabo análisis descriptivos, *Pruebas t*, *Ánova*, *Análisis de correlación* y *Análisis de regresión múltiple*. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo; [las mujeres, por ejemplo, presentaron] mayores niveles de Inteligencia emocional, concretamente *Habilidades interpersonales, Empatía y Ansiedad, Depresión y Quejas somáticas*. También indicaron diferencias estadísticamente significativas según la edad. [En este punto se observó] una

tendencia al descenso tanto en la *Inteligencia emocional* como en fortalezas percibidas, y una tendencia a incrementar conforme aumenta la edad en *Ansiedad*, *Depresión* y *Quejas somáticas*. Por otro lado, las habilidades de *Inteligencia emocional* se relacionaban negativamente con *Ansiedad*, *Depresión* y *Quejas somáticas*, salvo la *Habilidad interpersonal* y positivamente con la mayoría de las dimensiones de Fortalezas.

[Ysern (2016) observó que] la *Inteligencia emocional* explicaba sobretodo, con intensidad moderada, los niveles de *Depresión*; con intensidad baja-moderada, las competencias de *Establecer metas*, *Regulación emocional* y *Ansiedad estado-rasgo*; y, [por último], con intensidad baja la *Competencia social*, *Empatía*, *Quejas somáticas* y *Conciencia emocional*. [En síntesis,] la *Inteligencia emocional* se muestra como una variable relevante de cara al desarrollo de *Fortalezas personales* como en la prevención de la *Ansiedad*, *Depresión* y *Quejas somáticas* en la infancia y la adolescencia. (Ysern, 2016)

Este estudio contribuye en la investigación actual con resultados que demuestran, evidentemente, que a mayor edad se observan menores niveles (en todas las dimensiones) de inteligencia emocional. Esto quiere decir que, a medida que avanza su edad, los niños y adolescentes se perciben a sí mismos como menos inteligentes emocionalmente y, por tanto, con menos habilidades. Por sí misma, esta situación saca a flote la necesidad del desarrollo de prácticas que potencien la inteligencia emocional a medida que los estudiantes se hacen mayores.

Producto de una investigación, en la misma dirección Del Pino y Aguilar (2013) publicaron un artículo denominado *La inteligencia emocional como herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil* en la revista Cuadernos de Administración de la Universidad del Valle.

Este es un estudio ex-posfacto de tipo transversal y descriptivo. Su objetivo se enmarcó en la identificación de:

Las diferencias existentes entre la percepción de las emociones, el manejo de las emociones de uno mismo, el manejo de las emociones de los otros y la utilización de las emociones de los estudiantes de programas educativos de las áreas económico-administrativas y técnicas, de licenciatura y de bachillerato, de instituciones de educación del sector público en México. [Todo esto con la finalidad] de sentar unas bases firmes para orientar una serie de acciones de gestión educativa [que tuvieran como horizonte] la formación emocional de los alumnos a [propósito de potenciar] su liderazgo escolar y profesional. (p. 136)

La metodología de la investigación se diseñó desde un abordaje cuantitativo, fundamentado en un trabajo de campo en el que se aplicó el SSRI (Schutte Self-Report Inventory). [Se evaluaron, entonces], los componentes integrantes de la inteligencia emocional, [según] Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) [y que en esta investigación están considerados en el objetivo.] Estas evidencias empíricas recibieron un tratamiento estadístico descriptivo e inferencial [y con ellas] se obtuvo la confiabilidad del instrumento de medición empleado. (p. 133)

[Entre los principales resultados obtenidos en esta investigación se recalca] que los estudiantes evaluados presentan niveles bajos en el manejo de las emociones de uno mismo y en la utilización de las emociones, mientras que en la percepción de las emociones y en el manejo de las emociones de los otros se identifica un nivel medio. Esta situación destaca la importancia que podría tener la inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa en los estudiantes de programas educativos económico-administrativos y técnicos de las instituciones de educación públicas [porque, según el estudio, éstas] presentan áreas de oportunidad [que al ser] desarrolladas [estimularía] un mayor potencial emocional en los estudiantes. [Y, ciertamente, al estimular este potencial, se reflejarían

avances en la obtención] de un mejor rendimiento académico, relaciones interpersonales y bienestar psicológico integral, que podría redundar en un futuro laboral más óptimo para las nuevas generaciones.

En esta investigación [también] se detectaron diferencias individuales en todas las variables del estudio, lo [que podría indicar que] la manifestación de la inteligencia emocional se encuentra relacionada con el tipo de programa educativo que cursan los estudiantes. [En este mismo orden de ideas,] los puntajes más bajos en todos los casos fueron los obtenidos por los alumnos de las áreas económica-administrativas y técnicas evaluadas. [Las investigadoras aducen estos resultados] a la carencia de una educación emocional en los niveles de estudios previos, así como a la ausencia de una materia en los respectivos planes de estudio que esté enfocada a desarrollar en los estudiantes su nivel de inteligencia emocional.

En este sentido, los resultados obtenidos en este trabajo -así como la ausencia de programas educativos en los niveles técnico y superior estudiados en los que se incluya la inteligencia emocional dentro de las actividades curriculares y extracurriculares, como señala Del Pino (2012)- denotan la necesidad de plantear la inclusión de la inteligencia emocional como parte de las acciones de la gestión educativa pública en estos programas de estudio, ya sea como una asignatura obligatoria u optativa, [o al amparo de alguna actividad] extracurricular como son los talleres, conferencias, cursos, entre otras. [Plantean las investigadoras que, para] ello, los gestores educativos deberán llevar a cabo la planeación y puesta en marcha de una serie de acciones o programas de educación emocional específicas para la potencialización de su liderazgo estudiantil en las aulas y, luego, en el mercado laboral. [Esto se debería realizar] con un mayor empuje en los estudiantes que

presentan las mayores áreas de mejora al respecto para que estos alumnos cuenten con los elementos formativos emocionales que requerirán para tener un mejor desempeño escolar en el sector productivo en el que se incorporarán en el futuro. (p. 139)

Este trabajo se considera de interés para esta investigación porque plantea la importancia de incluir la enseñanza de la inteligencia emocional en el currículo de las instituciones educativas. Esta inclusión debe de poder realizarse desde una perspectiva que trascienda al campo del ser, es decir, que el alcance de sus efectos no se reduzca a la formación de sujetos exitosos en el campo laboral o productivo, sino en todos los ámbitos de su vida. Una persona feliz y satisfecha con lo que hace es un ser humano que luchará por un mundo más justo, solidario, equitativo y en mejores condiciones para todos.

A modo de síntesis puede afirmarse que este rastreo ha puesto de manifiesto una cantidad considerable de investigaciones relacionadas con el lenguaje y la política educativa, el mercado y el consumismo y, también, con la emoción y la inteligencia emocional. En primer lugar, frente a las investigaciones que se ocuparon del lenguaje y de la política educativa es importante resaltar que sus resultados permiten inferir que las políticas educativas que se desarrollan en el ámbito latinoamericano, especialmente en países como Colombia y Chile, están permeadas por un lenguaje que oculta los intereses reales de dichas políticas. Hace parte de estas investigaciones descubrir, pues, que en realidad estos intereses responden, generalmente, a las exigencias de organismos multilaterales que se inclinan hacia la reproducción de un modelo educativo técnico-instrumental que prepara al estudiante para el trabajo, la productividad, la competencia, la individualidad y las exigencias del mercado. Y, por supuesto, la reproducción de este modelo educativo se lleva a cabo sin que se genere ninguna clase de cuestionamientos sobre el rol del educando y del sistema educativo en este aspecto; es decir, sobre la base de esos intereses, se da

por sentado que el rol de la escuela está orientado a la formación para el trabajo, olvidándose así que también es necesaria la formación de educandos con capacidad crítica y de discernimiento pero, además, con habilidades que les permita ser creativos, empáticos, solidarios y comprometidos con un mejor mañana.

Ahora bien, en segundo lugar, las investigaciones que se referencian en esta tesis sobre consumismo y mercado también suscitan reflexiones. De un lado, la identificación de un aspecto constituyente del consumismo orientado hacia un consumismo simbólico –lo cual pone en la mesa aspectos que se abordan desde nuestra investigación, como lo es el hecho de que los medios se han convertido en fines (por ejemplo, tal y como ocurre con el dinero)-. Así las cosas, este estudio permite evidenciar experiencias en las que prima el poder adquisitivo, que se manifiesta en un consumismo desmedido donde la valía del ser humano es proporcional a las demandas satisfechas, es decir, a la capacidad de consumo (lo que en últimas termina beneficiando al sistema capitalista imperante en la actualidad, que se robustece gracias al consumismo). Y, de otro lado, con respecto al mercado esta investigación se concentra en evidenciar la influencia de intereses económicos o del mercado en el sector educativo de los países latinoamericanos que, en muchas oportunidades, se disfrazan de promesas orientadas a mejorar los desempeños académicos de los estudiantes y, por ende, la calidad de la educación. No obstante, es sabido que este horizonte de mejoramiento está constituido por simples promesas que no tienen perspectiva de ser cumplidas. Para que efectivamente exista un cambio efectivo, positivo y favorable en el sistema educativo es necesario poner al educando en el centro y generar políticas educativas que lo favorezcan a él y no, en cambio, a los intereses del sistema económico que prevalece en países como Colombia.

Sobre la categoría emociones e inteligencia emocional se observa un dato sumamente interesante y diciente: cada vez más investigadores se ocupan de indagar por estos temas. En ese

sentido, cobra un protagonismo notable la urgencia de plantear que la escuela deba asumir el reto de repensar sus prácticas educativas para transformarlas. Esta transformación ha de estar iluminada por un componente emocional que, además de considerar los aspectos intrínsecos de las emociones (relacionados con las habilidades emocionales planteadas por Goleman (1995), como son: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales), debe reconocer que a las emociones también se les atribuye un carácter externista (lo que quiere decir que las emociones, en el caso de la escuela, se ven permeadas por lo que sucede en su entorno). Así las cosas, es necesario que desde el sistema educativo se reconozca que no sólo la inteligencia cognitiva es importante, sino que también lo es la inteligencia emocional: de ahí que resulte vital el hecho de que las dos inteligencias dialoguen y, en consecuencia, de que los procesos educativos se beneficien de este diálogo. De tal manera que esta investigación se identifica con estas posturas porque comparte la idea de que el desarrollo de habilidades emocionales proporcionará a los educandos las capacidades necesarias para afrontar de manera asertiva las diferentes situaciones que puedan presentarse en su cotidianeidad. Esta investigación, entonces, resalta la necesidad de considerar la importancia y la urgencia de incluir la enseñanza de la inteligencia emocional en el currículo de las instituciones educativas.

Como pudo observarse en esta indagación, los investigadores abordan aspectos del interés investigativo para la presente tesis, aunque los temas son analizados de forma independiente. Por lo tanto, se puede concluir que el rastreo no permitió identificar investigaciones que se ocupen, específicamente, de examinar el uso de un lenguaje de mercado y su incidencia en la inteligencia emocional de los educandos. Y esta carencia, antes de representar un obstáculo, más bien se convierte en una oportunidad para desarrollar una investigación que permita rastrear las orientaciones dictadas por el Gobierno Nacional (representado por el Ministerio de Educación

Nacional) en materia económica y emocional. Igualmente, se presenta la oportunidad de indagar cómo desde los PEI son asumidas estas orientaciones y, de esta forma, estimar la existencia de un lenguaje de mercado al interior de las instituciones educativas y la manera en la que incide en la inteligencia emocional de los estudiantes.

2.2. Marco Teórico

El recorrido teórico que enmarca esta investigación, invita a reflexionar, fundamentalmente, sobre el papel que ha asumido la educación como escenario de desarrollo humano y crecimiento económico. Lo anterior trae consigo repensar el rol de la escuela en la formación de los nuevos ciudadanos, como una cuestión que no está circunscrita solamente al ámbito académico, sino también, y especialmente, en torno al papel que ha jugado el lenguaje en este proceso y su incidencia en la inteligencia emocional de los estudiantes. En este sentido, el sustento teórico está planteado aquí en torno a las categorías de mutación del lenguaje, mercado y consumismo y, por último, emoción e inteligencia emocional.

Con respecto a la primera categoría, se analiza la función del lenguaje no como instrumento de comunicación, sino trascendiendo esta concepción, en la faceta suya según la cual el lenguaje debe superar la dimensión meramente denotativa y, a la par, convertirse en el instrumento mismo del saber, es decir, adquirir una dimensión connotativa (Serna, 2007). Este proceso le permitiría, entonces, simular que tiene vida y poder transformarse permanentemente para permitir que a través del lenguaje se puedan hacer cosas (Austin, 1996). Además, esto incita a comprender que las palabras tienen poder y, por lo tanto, pueden convertirse en instrumento de edificación o de destrucción (Grijelmo, 2004). Planteadas las cosas de esta manera, la teorización de esta primera categoría pone en evidencia las complejidades que entraña la existencia misma del lenguaje: el

debate de fondo que existe sobre su naturaleza, sus finalidades y, por supuesto, sobre las distintas formas de emplearlo.

En cuanto a la categoría de “mercado y consumo”, por su parte, se realiza un abordaje que permite comprender la forma en cómo el mercado y el consumo (trascendido a consumismo) inciden de forma directa en los comportamientos humanos, al punto que han permeado todas las esferas de la vida y, por decirlo de alguna manera, mantiene cautivos a los consumidores. Hace parte del análisis centrado en esta segunda categoría, mostrar las tensiones teóricas entre distintas posturas acerca del tema. También pretende problematizar una realidad de índole económica y, a su vez, dar cuenta de los debates teóricos en torno al alcance de este fenómeno y sus manifestaciones por fuera de los escenarios propiamente económicos.

Y, por último, el análisis de las categorías “emoción e inteligencia emocional” se ocupa de exponer la relevancia de la emoción en el proceso educativo y, por consiguiente, resalta la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en los educandos para que puedan, entre otras capacidades, reconocer sus propias emociones, las de los demás y actuar en consecuencia. Cabe resaltar que, con relación a esta última categoría, igualmente se evidencia el andamiaje teórico que soporta tanto el concepto de “emoción” como el de “inteligencia emocional”, estableciendo diferencias de este tipo de inteligencia con respecto a otras y señalando el debate teórico acerca de los elementos que la constituyen.

2.2.1. Mutación del lenguaje

Aunque representa algo innato en los seres humanos, el lenguaje experimenta transformaciones constantemente y sus palabras van acumulando las connotaciones de las culturas que las han utilizado. No se trata, entonces, de algo estático ausente de alteraciones. Antes bien, en muchas oportunidades estas transformaciones pasan desapercibidas pues son asumidas como

nuestras, sin tener en cuenta la historia que las encarna, una historia en la que el contexto juega un papel significativo, porque el devenir del tiempo las enriquece y, a su vez, paulatinamente toman arraigo e impregnan el pensamiento (Grijelmo, 2004). Merced a esta dinámica que entraña, se hace menester que el lenguaje sea avizorado como verbo y no como sustantivo.

Puede afirmarse que, durante siglos, el lenguaje ha sido sometido a diversas discusiones académicas y que, a pesar de estas discusiones sobre su naturaleza, no ha sido posible identificar a ciencia cierta su origen o antigüedad. No obstante, para el caso de Occidente, Serna (2007) plantea la posibilidad de identificar dos momentos cruciales en la concepción del lenguaje. El primero está relacionado con la aparición de la escritura alfabética en Grecia; el segundo, por su parte, con el giro lingüístico.

La aparición de la escritura alfabética griega (primera forma de escritura no ambigua) no sólo es utilizada para archivar información, sino además, para la construcción de discursos. Una característica notable de ello, es la de acompañar el surgimiento de la dualidad pensamiento-lenguaje. Dualidad que plantea, en efecto, la dependencia del lenguaje frente al pensamiento. Esto significa que el lenguaje opera como el reflejo de aquél y que las palabras funcionan como etiquetas de las cosas. Esta es la concepción conocida como teoría referencial del lenguaje, en la medida que establece una relación biunívoca entre el conjunto de las palabras y el conjunto de las cosas. Desde esta perspectiva, el lenguaje desempeña una función meramente denotativa.

Ahora bien, esta dualidad que aparece con la escritura alfabética griega, desde los planteamientos de Serna (2007), es la que establece la relación entre el nombre y el verbo y da vida al pensamiento binario, es decir, a la perspectiva de “blanco o negro” “bueno o malo”. Estas formas de concebir el lenguaje y de configurarlo, son la manera como el pensamiento se abrió a Occidente, edificando, también, el estilo de unas prácticas en las que el lenguaje ha quedado

subordinado a la razón, evidenciado en discursos instrumentales que tienen lugar al interior de las escuelas.

Al someter la educación a un pensamiento instrumental y el lenguaje a la lógica, se gestan las condiciones para invalidar la emoción y, en consecuencia, el ser humano se ve abocado a un ambiente que trae cada vez más insatisfacción e intolerancia, al punto que la felicidad se hace ilusoria. En este contexto, cobra valía el giro lingüístico y la metáfora para resignificar estas prácticas hacia una perspectiva que considere la subjetividad, es decir, inherente a lo connotativo.

A partir del siglo XX, la reflexión filosófica sobre el lenguaje ha cobrado una importancia capital. Los estudios y avances teóricos en la materia, han puesto a flote aspectos novedosos, no sólo sobre el lenguaje en sí mismo, sino también, cómo éste condiciona el pensamiento y, en general, todo tipo de actividad intelectual. Lo que se ha denominado como ‘giro lingüístico’, término acuñado por Bergman y popularizado por Richard Rorty en 1967, significa justamente un giro en dirección hacia una filosofía del lenguaje, con el consecuente abandono de las categorías de análisis metafísicas predominantes durante largo tiempo. Para Rorty (1990), representa, en últimas, “el punto de vista de que los problemas filosóficos pueden ser resueltos (o disueltos) reformando el lenguaje o comprendiendo mejor el que usamos en el presente” (p. 50). Así, pues, la reflexión sobre el lenguaje ha permitido, además de transformaciones en la forma de hacer filosofía, influir en sus contenidos y evolucionar en la interpretación de algunos problemas filosóficos.

Ahora bien, con respecto a las transformaciones que implica para la filosofía, el giro lingüístico aspira a sentar las bases de una epistemología en la que el Ser se halle en el sujeto que piensa y no en el ente. Lo anterior supone que el lenguaje debe superar la dimensión meramente denotativa y convertirse en el instrumento mismo del saber. En este sentido, en contra del uso

copulativo del verbo ser, sobre la base de este ‘giro’ se proyectan ‘Ontologías alternativas’, o sea, aperturas de mundo.

Antes de ser colonizado por su uso sintáctico, como cópula, en las lenguas indoeuropeas el verbo ser se usa de muchas maneras [...] Sostenerse por sí mismo, brotar, habitar no serían los únicos usos léxicos del verbo ser [...] En la medida en que la escritura hace carrera en la vida intelectual, [...] los discursos se ocupan de los atributos sustantivados y, en particular, despersonalizados y descontextualizados. Todo lo cual induce una mutación en el uso del verbo ser [...] se emplea para designar [...] una mera conexión requerida por una operación conceptual. (Serna, 2007, p. 41 y 42)

Para las dinámicas del mundo occidental, este tradicional y corriente uso copulativo del verbo ser, en el marco de los contextos educativos, conlleva el riesgo de que se sustantiven los verbos y los adjetivos. Ello implica, a su vez, condenar la educación a la cosificación y, ante la ausencia de modos alternativos, de apreciar el uso del verbo ser, a la permanencia estéril a través de discursos instrumentales que privilegian contenidos educativos centrados en la racionalidad con total desconocimiento de la emoción. Estas manifestaciones son vestigios de una filosofía que ha estado marcada por la razón, de una filosofía que fundamentó la metafísica practicada en Occidente, desde la Grecia socrática. No obstante, filósofos como Nietzsche revolucionarían la disciplina con el propósito de reivindicar otras maneras de concebir el verbo ser a la luz de su potencia connotativa y, de este modo, resituarlo en el lenguaje, devolverle su función signifiante.

Para dicho propósito, se considera oportuno abordar desde los planteamientos de Nietzsche (2012), el origen del lenguaje y la incidencia de la verdad y la mentira en esta construcción. En este contexto, entonces, el autor pretende contestar el interrogante de si es el lenguaje la expresión adecuada de todas las realidades. Y su respuesta es, ciertamente, categórica:

Los diferentes lenguajes, comparados unos con otros, ponen en evidencia que con las palabras jamás se llega a la verdad ni a una expresión adecuada pues, en caso contrario, no habría tantos lenguajes. La «cosa en sí» (esto sería justamente la verdad pura, sin consecuencias) es totalmente inalcanzable y no es deseable en absoluto para el creador del lenguaje. Éste se limita a designar las relaciones de las cosas con respecto a los hombres y para expresarlas apela a las metáforas más audaces. [...] así nos sucede a todos con el lenguaje. Creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de árboles, colores, nieve y flores y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas que no corresponden en absoluto a las esencias primitivas. (p. 26 y 27)

El concepto de las cosas es posible gracias al lenguaje; no obstante, este lenguaje está permeado por la subjetividad, pues los objetos no pueden ser percibidos como objetos en sí, sino que reflejan la interpretación que se hace de ellos. A través del lenguaje, precisamente, podemos recrearlos.

Nietzsche (2012) continúa:

En cualquier caso, el origen del lenguaje no sigue un proceso lógico, y todo el material sobre el que, y a partir del cual, trabaja y construye el hombre la verdad, el investigador, el filósofo, procede, si no de las nubes, en ningún caso de la esencia de las cosas. (p. 27)

Con lo anterior, el autor deja de manifiesto el carácter subjetivo del lenguaje. De lo que se infiere, entonces que no es apropiado reducirlo a conceptos. El mundo de la vida debe ser entendido como un poder que sincroniza nuestras emociones, una fuerza que no tiene límites, ni ataduras, una metáfora sin cadenas; no debe ser sujeto de encasillamiento en el lenguaje, porque “en nombre de la objetividad se han reprimido las emociones, estigmatizando la imaginación” (Serna, 2007, p. 52). En el fondo, de lo que se trata es de lo contrario: estimular la inteligencia emocional y, por

ende, la imaginación. Estos son aspectos a tener en cuenta si se quieren cambios en el proceso de formación al interior de las escuelas, en los que la emoción llegue a considerarse un aspecto fundamental.

En virtud del giro lingüístico, el lenguaje evoluciona. Esto significa que deja de considerarse como copia o acólito del pensamiento y, en cambio, se reivindica su protagonismo en los procesos de construcción del conocimiento. Esto último es lo que ha sido señalado, por cierto, en teorías promovidas por filósofos como Wittgenstein y Heidegger y psicólogos como Vygotsky (Serna, 2007).

Para Wittgenstein (1967), por ejemplo, el significado del lenguaje radica en su uso. Desde esta perspectiva, entonces, el lenguaje se comprende como una forma de actuar y de comportarse lo que permite, a partir de estos planteamientos, que sea visto como un “juego”. En efecto, este autor acuña la expresión “*juegos de lenguaje*” mediante la cual sintetiza lo anterior. Se lee en *Investigaciones filosóficas* lo siguiente:

En la práctica del uso del lenguaje (2) una parte grita las palabras, la otra actúa de acuerdo con ellas; en la instrucción, en el lenguaje se encontrará este proceso: El aprendiz nombra los objetos. Esto es, pronuncia la palabra cuando el instructor señala la piedra. –Y se encontrará aquí un ejercicio aún más simple: el alumno repite las palabras que el maestro le dice –ambos procesos se asemejan al lenguaje.

Podemos imaginarnos también que todo el proceso del uso de palabras en (2) es uno de esos juegos por medio de los cuales aprenden los niños su lengua materna. Llamaré a estos juegos «*juegos de lenguaje*» y hablaré a veces de un lenguaje primitivo como un juego del lenguaje.

Y los procesos de nombrar las piedras y repetir las palabras dichas podrían llamarse también juegos de lenguaje. Piensa en muchos usos que se hacen de las palabras en juegos en corro.

Llamaré también «*juego de lenguaje*» al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido. (Wittgenstein, 1967, p. 24 y 25)

Como puede observarse, para Wittgenstein el lenguaje se relaciona con una actividad, con una forma de vida que, en la práctica, conserva una relación con los juegos. Es esta relación, justamente, la que permite dilucidar que se comparten ciertas reglas; no obstante, tal y como sucede en todo juego, *no* todo en la actuación lingüística está sometido a reglas. En suma, para este filósofo la adquisición de una lengua no se da por explicación, sino por adiestramiento igual a como sucede en la relación del niño con el juego. Este adiestramiento, compuesto por diversas acciones y comportamientos que lo hace particular en cada caso, aplica también para el lenguaje, lo que lleva a concluir que existe un espacio para la subjetividad.

Así las cosas, el giro lingüístico entonces, podría interpretarse como la insubordinación del lenguaje frente a la razón, es decir, del significante en consideración con el significado, pues “pensamiento y mundo estarían prefigurados, cuando no constituidos por el lenguaje” (Serna, 2007, p. 16). De ahí que desde el giro lingüístico y la metáfora pueda rescatarse la riqueza del lenguaje por su no neutralidad. Aquél representa un movimiento filosófico que sostiene un llamado radical en favor de la polisemia de las palabras, de la dimensión connotativa y, en fin, de una recuperación de la conexión entre conocimiento y acción que permita acentuar el protagonismo del lenguaje y contribuir a la construcción y reconstrucción del mundo. Este mundo debe ser tomado, principalmente, en función de su carácter de provisionalidad, de cambio constante y diversidad. Todo esto compone una apuesta investigativa, útil a la hora de avizorar cómo el

lenguaje de mercado se ha camuflado en el léxico empleado en la escuela, ha influido en la forma de concebir el mundo y, por ende, en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Ahora bien, en el cometido de acentuar el protagonismo del lenguaje y su contribución a la construcción y reconstrucción del mundo, Austin (1996) expone que el lenguaje está permeado por el contexto y, además de decir algo, sirve para hacer cosas, para describir y crear nuevos mundos, para establecer relaciones entre éstos, para trascender las fronteras de lo desconocido, para incrementar el repertorio lexical y dar sentido a aquello que antes carecía de comprensión y explicación para los seres humanos.

En ese sentido, se expone una distinción entre las emisiones realizativas y las constatativas. De un lado, las emisiones constatativas, hacen referencia “a las expresiones que describen algún estado de cosas o un hecho y que monopolizan la “virtud” de ser verdaderas o falsas” (Austin, 1996, p. 30). Es decir, las emisiones constatativas tienen la capacidad de ser evaluadas como verdaderas o falsas.

Del otro lado, las emisiones realizativas “al pronunciarlas, en ciertas circunstancias, llevamos a cabo una acción que no debe confundirse con la acción de pronunciarlas. Hacemos algo más que decir algo” (Austin, 1996, p. 30). Por tanto, con las emisiones realizativas se desarrollan ciertas acciones al ser emitidas. Sin embargo, no son catalogadas como verdaderas o falsas: por ejemplo “prometo devolverte el libro mañana”, en este caso, el “algo más” se relaciona con la acción de prometer y una promesa, como ya se dijo, no puede ser catalogada como verdadera o falsa. Al existir inconvenientes para distinguir entre las emisiones constatativas y las realizativas, Austin (1996) identificó tres actos de habla simultáneos en cualquier emisión lingüística: el acto locucionario, el acto ilocucionario y el acto perlocucionario. Según él, la unidad básica de la comunicación no radica en las palabras y las frases, sino en los actos de habla; por ello, cada vez

que se emplea el lenguaje se proyecta alguna de estas cosas: transmitir una información (mañana no hay clase), pedir algo (tráigame su cuaderno de castellano), aconsejar (debería ponerse a estudiar para la evaluación), o demandar información (¿cuándo termina la incapacidad de Mateo?), entre otros usos. Haciendo abstracción de los ejemplos concretos, en todos los casos se llevan a cabo actos de habla, es decir, se hacen cosas con palabras. Se lee en *cómo hacer cosas con palabras*:

Cuando alguien dice algo, debemos distinguir: a) el acto de decirlo, esto es, el acto que consiste en emitir ciertos ruidos con cierta entonación o acentuación, ruidos que pertenecen a un vocabulario [...] tienen asignado cierto “sentido” y “referencia” [...] el *acto locucionario*, o la dimensión *locucionaria* del acto lingüístico; b) el acto que llevamos a cabo al decir algo: prometer, advertir, afirmar, felicitar, bautizar, saludar, insultar, definir, amenazar, etc. [...] el *acto ilocucionario*, o la dimensión *ilocucionaria* del acto lingüístico; y c) el acto que llevamos a cabo porque decimos algo: intimidar, asombrar, convencer, ofender, intrigar, apenar, etc. [...] el *acto perlocucionario* o la dimensión *perlocucionaria* del acto lingüístico. (Austin, 1996, p. 32)

Para la literatura académica, el mayor reconocimiento de Austin (1996), consiste en el sentido práctico que le atribuye al lenguaje. Al amparo de esta manera de entender las cosas, se supera la función meramente transmisora de la información porque estimula el desarrollo de acciones, de actos de habla. Estos actos de habla tienen espacio en cualquier tipo de comunicación y la escuela, sin lugar a dudas, no es la excepción. En ella, efectivamente, se hacen cosas con palabras. No obstante las cosas que allí se hacen están permeadas por un proceso educativo instrumental que apela prioritariamente a la razón para el desarrollo de contenidos. Esto hace necesario repensar esas prácticas, de tal forma que el componente emocional sea tenido en cuenta

como un ingrediente fundamental en la educación de los nuevos ciudadanos y permita la formación de sujetos con un buen desarrollo de su inteligencia emocional. Lo anterior dado que son estas capacidades, centradas en la emoción, las que ayudan a que los educandos puedan afrontar de forma satisfactoria las diversas situaciones que les exige el contexto y los entornos en que se desenvuelven. Austin (1996) expresa, además:

Las palabras que empleamos a diario son herramientas de las que nos valemos para realizar múltiples tareas; es un principio elemental que tratemos de utilizar herramientas “limpias”.

Debemos saber qué es lo que queremos decir y qué es lo que no queremos decir, y es menester que estemos precavidos contra las trampas que el lenguaje nos tiende. (p. 17)

El lenguaje sirve de instrumento para la realización de acciones y tareas. De ahí la necesidad de tener claridad frente a lo que se quiere expresar a través de él, sin perder de vista que con el lenguaje se puede manipular o ser objeto de manipulación. En este sentido, vale la pena cuestionarse: ¿es posible que al interior de las instituciones educativas de básica secundaria y media, se desarrollen procesos de manipulación a través del lenguaje? ¿Mediante el uso de un lenguaje de mercado, se están desarrollando acciones que van en detrimento de la inteligencia emocional de los educandos?

En este contexto, la metáfora cobra valor cuando, particularmente desde unas posturas teóricas, es asumida no como un ornamento retórico, sino como una parte esencial del lenguaje cotidiano. La metáfora, para el lingüista Lakoff y el filósofo Johnson (2009), influye en la forma en que se percibe el mundo y, ciertamente, en la forma en que se piensa y se actúa en él. En *Metáforas de la vida cotidiana* se puede leer lo siguiente:

Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética, y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario. Es más,

la metáfora se contempla característicamente como un rasgo sólo del lenguaje, cosa de palabras más que de pensamiento o acción. Por esta razón, la mayoría de la gente piensa que pueden arreglárselas perfectamente sin metáforas. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (Lakoff y Johnson, 2009, p. 39).

Las metáforas, entonces, estructuran la forma en que se piensa y se actúa, es decir, tienen incidencia en la vida diaria de los seres humanos, de ahí que los conceptos que se utilizan de forma frecuente en el día a día tengan un carácter metafórico y permeen la visión de mundo que los sujetos se han formado con implicaciones directas en la toma de decisiones.

Lakoff y Johnson (2009) continúan:

[...] La metáfora no es solamente una cuestión de lenguaje, es decir, de palabras meramente. [...] el sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica. Las metáforas como expresiones lingüísticas son posibles, precisamente, porque son metáforas en el sistema conceptual de una persona. (p. 42)

Es decir, las metáforas no están presentes solamente en las palabras que se usan, sino que están arraigadas en el ser. Se han interiorizado en las estructuras cognitivas de los sujetos y se actúa en relación con la forma en que se conciben las cosas. En este sentido, las metáforas del mercado que circulan de forma libre y espontánea en el contexto educativo, en la mayoría de las oportunidades, pasan desapercibidas porque ya están interiorizadas en la comunidad educativa y se camuflan en el léxico utilizado al interior de la escuela.

En este sentido, desde los planteamientos de Nietzsche, el sentido de la verdad se orienta a comprender que el mundo de la vida -el mundo real- no puede reducirse ni someterse a conceptos. No hay cabida para un pensamiento binario, entonces, Nietzsche (2012) esboza que es más viable procurar captarlo, mas no constreñirlo, a través de las metáforas “ese impulso hacia la construcción de metáforas, ese impulso fundamental del hombre del que no puede prescindir ni un solo instante” (p. 34). Las metáforas no subyugan la realidad, al contrario, abren un ramillete de opciones, posibilidades. Éstas son muy necesarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las escuelas, puesto que, en muchas oportunidades, resulta posible señalar cómo están permeadas por procesos de enseñanza instrumentales que son influenciados por la lógica, heredada de la filosofía platónica y afianzada por políticas de corte neoliberal, direccionadas desde la Política Educativa. Estos procesos de enseñanza y aprendizaje que hacen caso omiso de las posibilidades evidencian un único conjunto sumamente perjudicial y perverso de metáforas: el que representa el poder del mercado.

Ahora bien, Lakoff y Johnson presentan tres tipos de estructuras conceptuales de la metáfora: estructurales, orientacionales y ontológicas.

El primer tipo de estructura se refiere tanto a la forma como los conceptos constituyen lo que se percibe, como la forma en que se asimila el mundo (y como se desenvuelven en él) y la manera como se establece la relación con otras personas, pues “la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff & Johnson, 2009, p. 41). Ejemplo de este tipo de metáfora es “*la discusión es una guerra*”. El símil es claro: una discusión se piensa, ejecuta y describe en términos bélicos. De aquí, entonces, que “el concepto se estructura metafóricamente, la actividad se estructura metafóricamente, y, en consecuencia, el lenguaje se estructura metafóricamente” (Lakoff & Johnson, 2009, p. 41 y 42). Por tanto, la metáfora no está

solamente en las palabras que se utilizan, sino que también está presente en el concepto mismo, en este caso en el concepto de la discusión.

Las metáforas orientacionales, por su lado, son un tipo de concepto metafórico que organiza un sistema global de conceptos con relación a otro, “la mayoría de ellas tiene que ver con la orientación espacial: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico” (Lakoff & Johnson, 2009, p. 50). En este sentido, las metáforas orientacionales proporcionan a un concepto una orientación en el espacio: por ejemplo, *feliz* se ubica arriba, lo que conlleva a que una persona feliz pueda manifestar “hoy se me levantó el ánimo”.

Estas orientaciones metafóricas se apoyan en la experiencia física y cultural de los sujetos. En el ejemplo anterior, se puede identificar la base física porque la posición erguida, es decir arriba, se relaciona con un estado emocional positivo y lo contrario, abajo, con un estado emocional bajo, decaído, como la tristeza. En cuanto a la experiencia cultural, es necesario tener presente que las metáforas orientacionales pueden variar de una cultura a otra.

Y, las metáforas ontológicas, por su parte, que se basan en experiencias con objetos físicos (en muchas oportunidades el propio cuerpo), proporcionan la base para una amplia gama de metáforas ontológicas, que se centran en considerar acontecimientos, actividades, emociones, ideas, entre otras, como entidades y sustancias. Por ejemplo, *la mente es una entidad*, que puede asociarse a *la mente es una máquina* con metáforas como: voy a perder el control, mi cerebro no funciona hoy, etc.

Estos tipos de metáforas pueden evidenciarse en el contexto educativo. Con todo, es menester reconocer los atributos de la metáfora para incluirla como un tema de interés en los procesos de formación educativa y reemplazar, ojalá, las metáforas del mercado que ocasionan impactos negativos en la inteligencia emocional de los educandos.

Con base en lo dicho hasta ahora, no se puede desconocer el poder del lenguaje, al punto de que hasta el propio pensamiento puede ser manipulado. Para Grijelmo (2004), “las palabras arraigan en la inteligencia y crecen con ella, pero traen antes la semilla de una herencia cultural que trasciende al individuo. Viven, pues también en los sentimientos, forman parte del alma y duermen en la memoria” (p. 13). A las palabras se les atribuye un poder de evolucionar, la facultad de transmitirse de generación en generación y de acumular la riqueza que lega cada una de éstas. El autor expresa, además, que las palabras atesoran valores, tanto a nivel individual, relacionado con la propia existencia, como a nivel colectivo con alcance a toda la comunidad.

Desde este planteamiento, las palabras poseen una connotación de vida, emergen de pensamientos humanos y sirven para comunicar información, emociones y sentimientos. Es casi una obviedad decir que los seres humanos piensan con palabras. Ahora bien, la forma como se interiorizan las relaciones entre las palabras y sus significados influye en las maneras de sentir. En razón de esto la capacidad de seducción de las palabras radica en la elección de cada una de ellas para el momento propicio, en expresarlas como una bella melodía (aunque, en realidad, pueda ser verdaderamente un ruido). El dominio de forma magistral del lenguaje puede dar paso a la manipulación y afectar emocionalmente a quienes son víctimas de esta práctica. Ante este panorama, cabe preguntarse: ¿pueden los estudiantes de una institución educativa ser víctimas de manipulación a través de un lenguaje permeado por el mercado?

En este sentido, se plantea que las palabras tienen poder de persuasión, disuasión y seducción. Por un lado, las que persuaden o disuaden son aquellas que pueden hacer cambiar la forma de pensar del receptor. Para el efecto se utilizan frases o planteamientos que van a la zona racional del cerebro del persuadido o disuadido sin que haya mediación de sentimientos.

La seducción de las palabras, por su lado, también parte de un intelecto; sin embargo, no se remite a la zona racional, sino que se dirige a las emociones y los sentimientos del receptor. Ésta “no apela a que un razonamiento se comprenda, sino a que se sienta” (Grijelmo, 2004, p. 40). Acorde con lo anterior, se expone que las palabras denotan un significado que las describe de forma objetiva y connotan, también, sentimientos, emociones y aromas, entre otros significados abstractos que les dan quienes las utilizan. De aquí que se concluya que, de acuerdo con su contexto, existen palabras frías y calientes según la manera en que se las determine. Las palabras frías se relacionan con lo racional, lo objetivo, son la base de las ciencias; las palabras calientes, en cambio, se refieren a lo subjetivo, son aquellas que evocan sentimientos, emociones y son la base de las artes.

De estos elementos se apropia la publicidad porque va directo a la zona emocional a través de la utilización de un lenguaje de seducción para llegar al consumidor, de manera que logre cautivarlo y cerrar la venta. Ahora bien, ¿qué implicaciones podría tener para la inteligencia emocional de los sujetos, la realización de estas prácticas?

En el lenguaje, el sonido ejerce un rol fundamental, toda vez que la percepción de las palabras es en principio sensorial en la medida que son recibidas a través del oído o la vista y procesadas por el cerebro para realizar su proceso de decodificación y dar paso a las ideas. “El sonido pone la llave y abre la puerta. Pero lo hace con una celeridad que supera todas las velocidades conocidas” (Grijelmo, 2004, p. 46). Es decir, el proceso es tan ágil y fluido que en muchas oportunidades no es necesario que las palabras se completen para que nuestro cerebro comprenda la palabra o el mensaje en su máxima expresión. El poder que tiene el lenguaje puede hacer que se convierta en un instrumento de edificación o destrucción. Así que, en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, es importante considerar el rol de éste porque, obrando así, el

educando puede comprender los peligros que conciernen al lenguaje y apropiar herramientas como mecanismos de edificación personal y social a lo largo de su vida.

Los discursos que se desarrollan en un espacio social que, en este caso, puede ser la escuela, están influenciados por la relación de mercado que les subyace, al punto que este mercado contribuye no sólo a crear el valor simbólico, sino también el sentido que tiene el discurso. En consecuencia, el mercado influye en la interpretación que hacen los estudiantes de los discursos y, por ende, en su relación con el entorno.

Para Bourdieu, la lengua no es una cuestión homogénea que pueda tener una sociedad. Más bien se trata de una forma de dominación que tiene diversos matices que se van a comprender a partir de las distintas clases sociales. Habrá distintas formas de hablar, pero sólo una será la oficial, la legítima y está directamente vinculada al Estado “tanto en su génesis como en sus usos sociales” (Bourdieu, 1985, p. 19). Esta forma oficial es la encargada de medir de forma objetiva todas las prácticas lingüísticas.

En este proceso el sistema escolar ostenta un papel decisivo en la medida que actúa de forma directa en la elaboración, legitimación e imposición de la lengua oficial. No menos importante, a través del monitoreo y corrección sobre el uso del lenguaje, el sistema escolar también asume un rol reproductivo ya que facilita que los propósitos de la clase dominante se materialicen en cada uno de los educandos. Además, Bourdieu plantea que las instituciones escolares, lejos de fortalecer los principios democráticos y ofrecer posibilidades igualitarias para sus educandos, beneficia a quienes pertenecen a sectores socioculturales y económicos privilegiados, reproduciendo de esta forma las desigualdades sociales, que a su vez son concebidas como naturales e irreversibles (Bourdieu y Passeron, 2009). Esto lleva a pensar: ¿cómo inciden estas desigualdades sociales en la inteligencia emocional de los educandos?

Si los dominadores de la lengua oficial tienen un buen dominio de ésta, las posibilidades de manipulación hacia los que no la dominan serán exponenciales, toda vez que tendrán ventajas discursivas sobre quien no lo posee. Por lo tanto, éste se torna manipulable y, adicionalmente, si no se comprende el discurso, las posibilidades de preguntar se hacen nulas, empoderando en este caso a su dominador. Podría decirse, entonces, que, desde esta perspectiva, el uso del lenguaje permite una diferenciación social que se hace evidente en el capital lingüístico que cada uno posee.

Para Bourdieu (1985), el intercambio lingüístico es también un intercambio económico que es viable a través de una relación simbólica de fuerzas entre un productor (quien posee un determinado capital lingüístico) y un consumidor o mercado (quien está en condiciones de beneficiarse material o simbólicamente de esta transacción que se desarrolla en un campo social). Es decir, un discurso no está sujeto únicamente a ser comprendido o descifrado, sino que, además, son signos de riqueza para ser valorados o apreciados y signos de autoridad para ser entendidos y acatados. Por tanto, la lengua no funciona solamente como un instrumento de comunicación, sino que se asemeja a un mercado en el que cada productor asume un rol de agente o interlocutor y se vale de su discurso para imponer sus criterios o puntos de vista y convencer al consumidor.

La lengua, entonces, es un instrumento de poder, antes que de comunicación. Y en estos intercambios, generalmente, sale vencedor el que mayor capital lingüístico posee. En este contexto, las instituciones educativas se convierten en un espacio ideal para la configuración de la instrumentalización lingüística del poder.

2.2.2. Mercado y consumo

Las categorías de mercado y consumo se reflexionan a partir de los aportes realizados por Lukács (2004b), en cuanto a la preponderancia ontológica del trabajo en la constitución del ser social:

...solo el trabajo posee, de acuerdo con su esencia ontológica, un carácter expresamente transicional: es, según su esencia, una interrelación entre el hombre (sociedad) y la naturaleza y, por cierto, tanto con la inorgánica (herramientas, materia prima, objeto de trabajo, etc.) como con la orgánica. (p. 58)

Es decir, la transformación que experimenta el hombre desde su animalidad a una nueva condición, la humanidad, fue posible gracias al trabajo. En consecuencia, el trabajo es una invención del hombre y se vincula como fundamento del ser social. Así las cosas, el trabajo en su génesis permitió la evolución del hombre. No obstante, en la actualidad el trabajo tiene una connotación que dista de aquélla, siendo el sistema económico imperante, el que determina los fines del mismo. Al respecto, (Lukács, 2004a) señala que “la necesidad material, en cuanto motor del proceso de reproducción individual y social, es la que realmente pone en movimiento el complejo de trabajo, y todas las mediaciones, de acuerdo con el ser, están presentes solo para satisfacer dicha necesidad” (p. 39).

La satisfacción de las necesidades a las que hace alusión el autor, da origen a las mercancías y éstas a su vez, marcan el surgimiento del mercado como el espacio en el que tienen lugar la oferta y la demanda.

En concordancia con lo anterior, se considera pertinente el abordaje que hace Lukács (1970), desde los planos de la objetividad y la subjetividad, en torno a la mercancía. En cuanto a la objetividad, esboza:

Objetivamente, surge un mundo de cosas acabadas y de relaciones entre las cosas (el mundo de las mercancías y de su movimiento en el mercado), cuyas leyes son conocidas poco a poco por los hombres, pero que, aún en este caso, se oponen a ellos como potencias insuperables que producen por sí mismas todo su efecto. (p. 113)

Se comprende entonces, que las fuerzas que dinamizan el mercado (oferta y demanda) están supeditadas a la cosificación de las mercancías y que, además, en este proceso los sujetos no tienen injerencia como actores con voz y voto, pues, en últimas, es el mercado como instrumento del modelo capitalista imperante en la actualidad el que marca la pauta para la toma las decisiones en este sentido.

En cuanto al plano subjetivo, se lee en historia y conciencia de clase:

Subjetivamente, la actividad del hombre —en una economía mercantil acabada— se objetiva en relación al hombre, se convierte en una mercancía que queda sometida a la objetividad, ajena a los hombres, de las leyes sociales naturales, y debe ejecutar su acción tan independientemente de los hombres como cualquier bien destinado a la satisfacción de las necesidades y convertido en cosa-mercancía. (Lukács, 1970, p. 114)

Marx (1990), recuerda que “la forma de mercancía que adopta el producto del trabajo o la forma de valor que reviste la mercancía es la célula económica de la sociedad burguesa” (p. 2). De este referente se desprende que, una característica del sistema capitalista es el concepto de fuerza de trabajo que es asumido por el propio sujeto como una forma de mercancía que le pertenece, es decir, la mano de obra del sujeto-trabajador se convierte en la mercancía que tiene para ofertar en el mercado. Se trata, naturalmente, de ese mercado que se menciona más adelante y que plantea que los seres humanos, en la actualidad y, de acuerdo con las exigencias del mismo, terminan asumiendo una connotación de mercancía.

Para continuar con esta disertación y con miras a abordar las características principales del fenómeno del mercado y el consumo, así como de las perspectivas que están en la base de las discusiones teóricas en esta materia, debe tenerse en cuenta la figura representativa de Bauman (2000) Sociólogo polaco, conocido en el mundo académico e intelectual por haber realizado una

distinción entre lo líquido y lo sólido, ha escrito una obra en la que está, de manera permanente, presente la intención de expresar y analizar el momento que experimenta la sociedad contemporánea. Lo líquido, de acuerdo con esta distinción fundamental, es asociado con la “fluidez”. En ese sentido, el autor expresa: “[...] los fluidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla [...]” (p. 8). Lo asocia, pues, a las características de los líquidos y, al hacerlo, pretende traducir la idea de que no tiene una forma definida, que puede tornarse escurridizo, maleable, que se desplaza con facilidad y que puede cambiar en cualquier momento.

La metáfora de lo líquido entonces, es utilizada por Bauman para referirse al actual período de la humanidad, al que ha llamado modernidad líquida. El estado líquido representa la forma como la modernidad que, pudiendo ser fructífera, se evapora, se escurre como lo haría el líquido entre las manos. Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, hubo tres décadas de desarrollo próspero que trajeron consigo avances en ciencia y tecnología y, además, transformaciones notables en los niveles político, cultural y económico de nuestras sociedades. Aquí se hará alusión sólo a lo económico. En ese sentido, se dio la apertura de mercados y la globalización. Esto invisibilizó las fronteras y el concepto de sociedad perdió su rigor, pues de una sociedad estable se dio paso a una sociedad flexible, que fluye y puede ser escurridiza, en un capitalismo que bien podría llamarse liviano y que arrastra a todos a su paso (Bauman, 2000).

La modernidad líquida, a diferencia de lo sólido, que se refiere a aquello que permanece inamovible, estático, estancado y que no cambia, caracteriza en la actualidad a la humanidad por ser cambiante, fluida, transitoria, efímera, carente de certezas y gobernada por la incertidumbre. Del otro lado, la metáfora de sólido, utilizada para referirse a la modernidad (sin calificativos), entendida como el período previo a la modernidad líquida, podría decirse que hace referencia a la

época que vivieron los abuelos, que se caracterizó por ser invariable, previsible, sistemática y estable en casi todos los aspectos de la vida social (Bauman, 2000).

Así las cosas, la realidad actual está condicionada por la incertidumbre, la inestabilidad y el presupuesto de lo efímero, que conduce a considerar que nada dura para siempre.

En este contexto, se analizan las implicaciones de una sociedad que ha pasado de una economía de producción -sociedad sólida- a una sociedad de consumismo excesivo -sociedad líquida- y para su comprensión se retoman los tres “tipos ideales” de Max Weber, propuestos por Bauman (2007):

[...] Intento proponer aquí los tres “tipos ideales”: de consumismo, de sociedad de consumidores y de cultura consumista [...] es necesario insistir que aquí los “tipos ideales” no son instantáneas o impresiones de la realidad social, sino intentos de construir, a partir de sus elementos esenciales y su configuración, una tipología que vuelva inteligible la caótica y dispersa evidencia que recoge la experiencia. [...] no son descripciones de la realidad social, sino herramientas para su análisis y, con suerte, para su comprensión. Su propósito es “dar sentido” a nuestra imagen de la sociedad en que vivimos. (p. 40)

Desde estos planteamientos, los “tipos ideales” son recreaciones para comprender el origen de la sociedad líquida que se experimenta en la actualidad. Con miras a vislumbrar el rol de cada *tipo ideal* en la actual sociedad, se realiza una descripción de cada uno.

El primero es el consumismo. A partir de la concepción de consumo que sostiene Bauman (2007) se entiende que esta noción entraña “una condición permanente e inamovible de la vida y un aspecto inalienable de ésta, y no está atado ni a la época ni a la historia” (p. 43). Por su parte, Cortina (2002), con base en el Diccionario de la Real Academia Española expone “consumo es, obviamente, la acción y efecto de consumir, y quien realiza actos de consumo recibe el nombre de

consumidor” (p. 23). Tal y como puede observarse, estas concepciones dialogan. Por supuesto, el diálogo se establece en orden a una concepción elemental del consumo, que permite relacionarlo con una función biológica inherente a la vida que se realiza de forma rutinaria y es necesaria para la supervivencia humana y de los demás seres vivos. Aunque se debe resaltar que esta simple función biológica experimenta variaciones en el momento en que se modifican las formas y las cantidades de acumulación. Y, por cierto, se requirieron de muchos miles de años para que se diera tránsito del consumo al consumismo que surge como una “revolución *consumista*”, dada principalmente:

Quando el consumo, como señala Colin Campbell, se torna “particularmente importante por no decir central” en la vida de la mayoría de las personas, “el propósito mismo de la existencia”, un momento en que “nuestra capacidad de *querer*, de *desear*, y de *anhelar*, y en especial nuestra capacidad de experimentar esas emociones repetidamente, es el fundamento de toda la economía” de las relaciones humanas. (Bauman, 2007, p. 44)

El tránsito del consumo al consumismo surge como una revolución consumista, en la medida que el consumo adquiere preponderancia en la vida social de las personas y pasa de ser una necesidad biológica e inherente a la vida misma, a asumir un rol de necesidad construida y condicionada. Así las cosas, “el consumo se convierte, pues, en la base de la autoestima y de la estima social, en el camino más seguro para la felicidad personal, para adquirir un estatus social y para el éxito de la comunidad política” (Cortina, 2002, p. 66 y 67).

Esta construcción, provoca de forma voluntaria en las personas el impulso por satisfacer sus deseos o anhelos, pues a “diferencia del *consumo*, que es fundamentalmente un rasgo y una ocupación del individuo humano, el *consumismo* es un atributo de la sociedad” (Bauman, 2007, p. 47). Lo que quiere decir, que es la sociedad la que marca la pauta en la creación del deseo, el querer

y el anhelar, que estimula la adquisición de posesiones y la acumulación de bienes que al ser adquiridos generan satisfacción y confort en el individuo. En este sentido, plantea Cortina (2002):

Consumir ha terminado por convertirse, al parecer, en la esencia humana en el cambio de milenio. Desde que en los años veinte del pasado siglo irrumpiera la producción en masa en el mercado, la capacidad de consumir fue ganando terreno a las demás capacidades humanas, primero medalla de cobre, después de plata, hasta ocupar el primer puesto en el pódium de las capacidades más valoradas en esta nuestra era que ha dado en llamarse con acierto «era de la información», y que podría llamarse «era del consumo» con igual o mayor tino.

A las acreditadas marcas que han ido rotulando la especie humana –*Homo faber*, hombre con capacidad de producir; *Homo sapiens*, hombre con capacidad de pensar. *Homo ludens*, hombre con capacidad de jugar- se añadiría en nuestro tiempo la de *Homo consumens*, mujer y varón con capacidad de consumir. (p. 21)

De acuerdo con esta autora, el consumismo, asumido como una capacidad humana, ha experimentado un proceso progresivo. En la actualidad, este proceso ha llevado a que este fenómeno logre un posicionamiento privilegiado. Así las cosas, el consumismo se ha impuesto sobre capacidades como las biológicas, las sociales, las estéticas, las intelectuales y las religiosas que “se ponen al servicio de la capacidad reina y asumen modestas funciones, encaminadas a prepararle el terreno” (Cortina, 2002, p. 22). Es decir, el consumismo se consolida en la cúspide desde la cual las demás capacidades sucumben. Y, tal vez porque su práctica lleva inmersa la promesa de la tan anhelada felicidad, se asume como si el consumismo constituyera la esencia humana. En este contexto, vale la pena cuestionarnos: ¿Quién toma la decisión de lo que se consume y se produce? Y, además, ¿Quién debería tomarlas?

Frente a estos interrogantes se pueden identificar dos vertientes. La primera, está relacionada con el hecho de que los responsables de la toma de decisiones sobre lo que se debe producir (y, por ende, sobre lo que se debe consumir) está en manos de los consumidores quienes son los que, en el fondo, marcan las pautas de producción y consumo. No es difícil hacer notar que esta primera manera de abordar las cosas se apoya en la idea de que los consumidores tienen la libertad de elegir, tanto lo que se produce, como lo que se consume. No obstante, tiene que quedar claro que podría tratarse de una idea equivocada. En una cultura guiada por el consumo, la libertad es ilusoria porque no se refiere a una libertad que permita al consumidor modificar las opciones disponibles en el mercado, sino que por el contrario, la libertad se refiere a la escogencia entre las múltiples opciones que le ofrece el mercado.

Esto se entiende si se presta atención, por ejemplo, al uso de estrategias de marketing para tener a disposición la mayoría de las alternativas posibles, porque desde la cultura consumista “todas las posibilidades realistas y aconsejables han sido preseleccionadas, prescritas y prescritas” (Bauman, 2007, p. 118). En suma, lo que se quiere decir es que no existe la posibilidad de considerar otras alternativas. De algún modo, podría decirse que todo está fríamente calculado. Los consumidores se ajustan a estas condiciones ofrecidas, sin detenerse a pensar en la posibilidad de estar siendo manipulados para actuar como marionetas que se mueven al compás del mercado. En este sentido, se considera oportuno traer a colación a Marcuse (1993), quien plantea:

Los productos adoctrinan y manipulan; promueven una falsa conciencia inmune a su falsedad. Y a medida que estos productos útiles son asequibles a más individuos en más clases sociales, el adoctrinamiento que llevan a cabo deja de ser publicidad; se convierten en modo de vida. Es un buen modo de vida —mucho mejor que antes—, y en cuanto tal se opone al cambio cualitativo. Así surge el modelo de pensamiento y conducta

unidimensional en el que ideas, aspiraciones y objetivos, que trascienden por su contenido el universo establecido del discurso y la acción, son rechazados o reducidos a los términos de este universo. (p. 42)

Es decir, en la medida en que la relación con el mercado se hace cada vez más frecuente, se asume como propio el intercambio comercial que emerge, sin que haya un cuestionamiento sobre la dependencia que gesta a través de sus productos, que fácilmente podría asociarse a una manipulación del sistema capitalista hacia los consumidores. Estas dinámicas de subordinación hacia los productos o mercancías que oferta el mercado dan vida al hombre unidimensional, en la medida en que su actuar gira en torno al mercado y los designios del mismo. No obstante, en la actualidad los individuos se ufanan de la libertad que poseen.

Por otra parte, la segunda vertiente es diametralmente opuesta a la primera, pues se inclina a que la responsabilidad de lo que se produce y lo que se consume depende de los productores (aunque no sobra recordar que protegen los intereses del sistema capitalista actual, por supuesto, secundados por el marketing). Sobre el particular, Cortina (2002) expresa: “los herederos de Galbraith, los críticos de la sociedad opulenta, aseguran que siguen siendo los productores quienes llevan las riendas de la producción y el consumo, manipulando las necesidades y los deseos de los ciudadanos a través del marketing” (p. 33).

De lo anterior se desprende que es la sociedad, estimulada por el sistema capitalista, la que marca la pauta en la creación del deseo, el querer y el anhelar, que estimula la adquisición de posesiones y la acumulación de bienes que al ser adquiridos generan satisfacción y confort en el individuo. No obstante, se percibe inestabilidad de los deseos, insaciabilidad de las necesidades y el consumismo instantáneo desencadena una propensión a la eliminación, o sea, se compran y se desechan bienes sin ninguna consideración, sólo bajo la óptica del deseo por estrenar y probar la

última versión. En este escenario, pareciera que los objetos vienen desde fábrica con una “obsolescencia incluida” (Bauman, 2007).

Aunado a esta discusión, al amparo de otras posturas teóricas se afirma que, en la línea del consumismo, se ha trascendido al hiperconsumismo. En este sentido, el filósofo y sociólogo francés Lipovetsky (2019) realiza una crítica a la sociedad del ‘hiperconsumo’, neologismo utilizado para referirse a los fenómenos que comprenden lo que él ha llamado “una nueva fase del capitalismo de consumo” (p. 8). Expone que se ha superado la etapa de los consumidores pasivos caracterizada por el sometimiento a la seducción del mercado, de modo que “hemos pasado de una economía orientada hacia la oferta a una economía orientada hacia la demanda” (p. 8). Es decir, la economía no se basa en la cantidad de productos y las características de éstos para ser ofrecidos a los consumidores, sino, aún más, los consumidores han desarrollado habilidades (en palabras de Cortina, capacidades) para exigir las condiciones y las características de los productos que reclaman o demandan para satisfacer sus necesidades y deseos, bajo el espejismo de libertad. Es decir, los consumidores asumen que el mercado provee lo que ellos demandan o exigen, desconociendo que es el mercado mismo el que a través de los medios masivos y alternativos de comunicación, las redes sociales y la publicidad, entre otros, ha creado esas necesidades. En palabras de Lipovetsky (2019) “hay en marcha una revolución copernicana que reemplaza la empresa «orientada al producto» por la empresa orientada al mercado y al consumidor” (p. 8).

Así las cosas, el hiperconsumidor ya no desea únicamente bienestar desde lo material. Sus aspiraciones están dirigidas hacia la armonía, la sapiencia, la felicidad y la plenitud. Y cada vez le exige más al mercado para que se lo provea. Éste, “ha sido siempre un mercado de explotación y por tanto de dominación, que asegura la estructura clasista de la sociedad” (Marcuse, 1969, p. 19). Es decir, el modelo económico imperante en la actualidad se ha valido del mercado, a través de la

publicidad y otras estrategias del marketing para mantener vigentes las demandas de los consumidores, que cada vez se tornan menos saciables. Estos comportamientos de insaciabilidad y de exigencia no son espontáneos, sino que obedecen a unas condiciones preestablecidas por el modelo económico. Según los planteamientos de Lipovetsky (2019), obedecen a la evolución que ha tenido el ser humano en el desarrollo de las tres fases en la historia general de la civilización de masas y que lo han convertido en un hiperconsumidor. Para comprender mejor el origen del hiperconsumo que corresponde a la fase III y que caracteriza la sociedad actual, a continuación, se realiza una descripción de las fases I y II, que le antecedieron.

La fase I de la era del consumo de masas, inicia en la década de 1880 y finaliza con la Segunda Guerra Mundial. Esta etapa marcó el inicio de la sociedad de consumo que reemplazó a los pequeños mercados por los grandes mercados nacionales. En este proceso las infraestructuras modernas del transporte y las comunicaciones jugaron un rol fundamental, como también las máquinas que facilitaron la fabricación continua y permitieron el aumento de la productividad a menor costo. Estas transformaciones técnicas y tecnológicas facilitaron la producción en serie, en la cual se tiene el cometido de vender más a menor precio. En esta etapa, además, se gesta la aparición de las marcas. Se puede evidenciar en *La felicidad paradójica*:

La fase I creó un consumo de masas inacabado, de dominación burguesa.

Al desarrollar la producción de masas, la fase I inventó tanto la mercadotecnia de masas como al consumidor moderno [...] creó una economía basada en una multitud de marcas, algunas de las cuales han estado en primer plano hasta nuestros días [...] transformó al cliente tradicional en consumidor moderno, en un consumidor de marcas al que había que educar y seducir sobre todo por la publicidad [...] inventó el consumo-sedución, el consumo-distracción del que somos fieles herederos. (Lipovetsky, 2019, p. 24-27)

Estas transformaciones son movilizadas por la revolución industrial que, gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología, y en consecuencia, de la producción en serie, abarata los costos y permite que más personas tengan a su disposición cantidad de productos duraderos y no duraderos, que antes estaban lejos de su alcance.

No obstante, como los bajos ingresos de muchas familias hacían improbable el acceso a estos productos, se inició un proceso de satisfacción de necesidades y deseos generados por el uso de las mercancías que ofrece el mercado y al que no accedían todos. Esta situación se mantiene hasta la actualidad, pues hay un gran porcentaje de familias que, dados los bajos ingresos económicos no pueden acceder a los bienes ofrecidos por el mercado.

En este contexto, se considera propicio el señalamiento de Marcuse (1969) frente al papel que juegan las múltiples ofertas en el mercado:

El automóvil, la televisión, los artefactos domésticos, producidos según requerimientos del mercado lucrativo, se han convertido en parte esencial de la existencia misma de la gente, de su propia "actualización". Así, la gente tiene que comprar parte esencial de su propia existencia en el mercado; esta existencia es el florecimiento del capital. (p. 20)

Desde esta mirada, puede comprenderse que el mercado y su oferta como tal no son nocivos; sí lo es, en cambio, la dependencia que ocasiona en los consumidores, dinamizando el modo de producción capitalista, el mismo que ha evolucionado hacia una sociedad de consumo.

Frente al origen del capitalismo de consumo, Lipovetsky (2019) expresa:

El capitalismo de consumo no nació, automáticamente, con las técnicas industriales capaces de producir mercancías estandarizadas en grandes series. Es también una construcción cultural y social que requirió por igual la «educación» de los consumidores y

el espíritu visionario de los empresarios creativos, la «mano visible de los directivos». (p. 24)

Es cierto que el sistema capitalista ha hecho esfuerzos económicos para mejorar sus sistemas de producción, pero también lo es, que conoce el poder de la emoción y lo ha utilizado para el consumo, seduciendo a sus clientes potenciales. En este aspecto, la educación ha estado rezagada y es necesario que inicie acciones contundentes, si quiere marcar la diferencia, circunstancia que sólo es posible con el concurso de la educación emocional, aspecto en el que el modelo capitalista cada vez acumula más ventaja. Porque lo que ha sucedido, es que el consumidor ha estado vulnerable frente a las numerosas estrategias mercantiles y de marketing que lo convierten en un borrego al servicio del mercado, por supuesto, cuando se cuenta con el poder adquisitivo. En este aspecto, llama la atención Cortina (2002) al referirse a la necesidad propia de los seres humanos (y, de forma específica, de los educandos) de elegir su estilo de vida sobre la base de una identidad moral propia. Esto implica “consumir de acuerdo con una identidad moral conscientemente querida” (p. 162), o sea, no consumir desde los cánones del marketing.

La fase II, posterior a la Segunda Guerra Mundial, se desarrolla entre 1950 y 1970. En esta fase se da continuidad a la consolidación del consumidor y los procesos inventados en la primera. Se caracteriza por un significativo crecimiento económico, un aumento de la productividad del trabajo y el incremento representativo del poder adquisitivo. Esta última característica favoreció la elevación del nivel de vida permitiendo a las personas acceder a bienes de consumo básico pero, además, a bienes duraderos, moda, disfrute de tiempo libre y vacaciones (privilegios exclusivos de una minoría, en la primera fase). En la trayectoria de esta fase se da origen a la «sociedad de consumo de masas» como:

Proyecto de sociedad y fin supremo de las sociedades occidentales. Nace una nueva sociedad en la que el crecimiento, la mejora de las condiciones de vida, balizas del consumo, se convierten en criterios fundamentales de progreso [...] elevar el nivel de vida de todos se presenta como un «deber inexcusable» y toda una sociedad se moviliza alrededor del proyecto de conseguir una cotidianidad cómoda y fácil, que es sinónimo de felicidad [...] la fase II está dominada por una lógica económica y técnica que es más cuantitativa que cualitativa [...] Es un tipo de sociedad en el que la seducción reemplaza la coerción, el hedonismo al deber, el gasto al ahorro, el humor a la solemnidad, la liberación a la represión, el presente a las promesas del futuro [...] se anuncia como «sociedad del deseo», ya que toda la cotidianidad está impregnada del imaginario de la felicidad consumista [...] Se estimula el crédito para adquirir las maravillas del país de Jauja, para realizar deseos inmediatos. (Lipovetsky, 2019, p. 30-31)

En esta etapa, los sujetos persiguen más ostentar un rango que, en realidad, disfrutar de un valor de uso. Esto traduce la idea de mostrar que se tiene un status económico que permite darse lujos, independiente de las deudas que se tengan que asumir: lo importante, pues, es aparentar. La felicidad está asociada al consumo, por tanto los sujetos se dejan seducir por lo momentáneo, por la inmediatez, sin detenerse a pensar en el futuro. Lo que importa es el ahora, independiente de las consecuencias financieras que pueda ocasionar. Pese a que esta etapa tuvo su desarrollo entre la década del 70 y el 90, en la actualidad aún persisten comportamientos similares en los que el crédito, por ejemplo, aparece como un aliado inequívoco a la hora de realizar gastos suntuosos que, en muchas oportunidades, no cuentan con la disponibilidad económica para subsidiarlos.

Retomando el concepto de modernidad líquida, en los objetivos de vida el “moderno entorno líquido resiste toda planificación, inversión y acumulación a largo plazo [...] podemos

decir que el moderno consumismo líquido se caracteriza, ante todo y fundamentalmente, por una *renegociación del significado del tiempo*” (Bauman, 2007, p. 51). Lo que importa es el ahora. Y aquello que tenía valor como, por ejemplo, la estabilidad laboral o el trabajo deja de tenerlo. En ese sentido, el tiempo no es cíclico ni lineal, como solía ser en la sociedad sólida. El tiempo, empleando la metáfora de Michel Maffesoli, asume una connotación de *puntillista*, caracterizado por la inconsistencia en tanto que se convierte en un tiempo de secuencias, rupturas y discontinuidades, “en un modelo puntillista del tiempo, no hay lugar para la idea del “progreso” entendido como un río de tiempo que se va llenando lenta pero sostenidamente gracias al esfuerzo humano” (Bauman, 2007, p. 53).

Desde dicha perspectiva, el tiempo se torna circunstancial, es decir, está determinado por lo que sucede en el momento, en el ahora. Esto hace que la vida tome un ritmo acelerado que conduce a que, en este modo de ser “ahorista” de los habitantes de la era consumista, el apremio radique en el afán por adquirir y acumular, que desencadena en una urgencia por eliminar y reemplazar. Una especie de imperativo de limpieza se constituye, en consecuencia, en un apéndice de la vida de consumo porque los productos pierden vigencia, o sea, que el mercado crea la necesidad de adquirir uno nuevo y más moderno que permita al consumidor generar un nuevo presente, haciéndose necesario desechar el anterior. De esta manera, la percepción del tiempo puntillista, aunado a la necesidad de desechar para estar en armonía, genera en los seres humanos nuevos patrones de felicidad basados en la libre elección, que están condicionados por el poder adquisitivo del consumidor. No obstante, “la sensación de ser feliz crece a medida que se incrementan los ingresos, sólo hasta determinado umbral. Ese umbral coincide con el punto de satisfacción de las “necesidades básicas”, “esenciales”, o “naturales” (Bauman, 2007, p. 68).

Desde los anteriores planteamientos, el poder adquisitivo tendría preponderancia solo para la satisfacción de necesidades básicas como el alimento, el techo, el abrigo, el descanso, entre otras. Sin embargo, cuando se trata de las “necesidades del ser” o [de la] “autorrealización”, según Maslow, el consumo demuestra ser, la mayoría de las veces, francamente inoperante en tanto “factor de felicidad” (Bauman, 2007, p. 69). De donde resulta que el consumismo, como pasaporte a la felicidad, es una falacia. Por ello, el mercado hace grandes esfuerzos en la creación de estrategias que permitan mantener a los consumidores insatisfechos, con el deseo latente de querer, siempre, algo más. Es esta insatisfacción, justamente, la que se constituye en el timón de una economía orientada hacia el consumo, dando origen, en palabras de Bauman (2007), a una economía del engaño que:

Apuesta a la irracionalidad de los consumidores, y no a sus decisiones bien informadas tomadas en frío; apuesta a despertar la *emoción* consumista, y no a cultivar la razón [...]

La principal atracción de la vida de consumo es la oferta de una multitud de nuevos comienzos y resurrecciones (oportunidades de “volver a nacer”). (p. 72 - 74)

La economía del engaño, se convierte en una herramienta esencial en la autoestabilización del actual sistema capitalista, porque le apuesta a la irracionalidad del consumidor, a través de argucias mercantiles, pone en el mercado valores que la sociedad líquida acepta y promueve con la ilusión de experimentar un ‘volver a nacer’. Este fenómeno representa, ciertamente, un prospecto de nuevo valor social que genera una esperanza de cambio, de encontrarse con lo novedoso; pero, en realidad, es una identidad auto fabricada que se oferta en el mercado como cualquier kit de cosméticos.

Esta postura dialoga con lo expresado por Marcuse (1969), al referirse a la segunda naturaleza que se ha creado en el hombre a partir de la economía del consumo y la política del capitalismo empresarial. En sus palabras, este régimen económico y político:

Lo condena [al hombre] libidinal y agresivamente a la forma de una mercancía. La necesidad de poseer, consumir, manipular y renovar constantemente la abundancia de adminículos, aparatos, instrumentos, máquinas, ofrecidos e impuestos a la gente; la necesidad de usar estos 'bienes de consumo incluso a riesgo de la propia destrucción, se ha convertido en una necesidad "biológica". (p. 19)

Estas manifestaciones estimulan en los consumidores una orientación hacia el individualismo, el egoísmo y la competencia. Así se genera una sociedad que riñe con principios de solidaridad, cooperación, confianza y generosidad, valores que es menester avivar desde la escuela. De ahí, que la educación tenga un rol preponderante, frente a la tarea de sensibilizar a los nuevos ciudadanos sobre las trampas del sistema capitalista, en procura de liberarlos de sus ataduras y encaminarlos en la recuperación de dichos valores, necesarios en una sociedad que reconoce en el otro, un ser valioso e indispensable para la creación de un entorno que genere nuevas y mejores posibilidades para la actual generación y las venideras.

Desde esta perspectiva del engaño, se abre paso a la fase III, planteada por Lipovetsky (2019). Ésta, abarca el período comprendido entre 1980 y nuestros días. Se ocupa de analizar la vida de las sociedades consumistas. La nota más característica de esta sociedad es que, entre más se consume, aparecen nuevas necesidades, convirtiéndose en una sociedad insaciable. Apenas se satisface una necesidad, las nuevas demandas no se hacen esperar. Así las cosas, el consumidor de forma consciente o inconsciente desempeña un papel fundamental en la actual sociedad del hiperconsumo. En consecuencia, expone Lipovetsky (2019):

[...] la nueva era del capitalismo se construye estructuralmente alrededor de dos agentes fundamentales: el accionista por un lado y el consumidor por el otro. El rey bolsista y el cliente rey: esta nueva configuración de poderes está en la base de la mutación de la economía mundializada [...] En relación con el segundo, el imperativo es comercializar todas las experiencias en todo lugar, en todo momento y para todas las edades, diversificar la oferta adaptándola a las expectativas de los compradores, reducir los ciclos de vida de los productos mediante la aceleración de las innovaciones, segmentar los mercados, fomentar el crédito para el consumo [...] Poco a poco, el espíritu de consumo ha conseguido infiltrarse hasta las relaciones con la familia y la religión [...]. (p. 9 y 10)

El sistema capitalista ha extendido sus tentáculos y ha logrado someter de forma voluntaria a los consumidores. Lo paradójico es que el consumidor asume que es libre porque le confieren la opción de escoger entre las muchas posibilidades que ofrece el mercado cuando, en realidad, es un esclavo del mismo y se mueve como marioneta entre las muchas ofertas orquestadas por el marketing. En este proceso la publicidad ha jugado un papel determinante, al punto que “el sujeto sometido no es siquiera consciente de su sometimiento. El entramado de dominación le queda totalmente oculto. De ahí que se presuma libre” (Han, 2017, p. 28).

En la actual sociedad del hiperconsumo y bajo el espejismo de libertad, la demanda de los consumidores ha evolucionado y va más allá de lo material, porque “la civilización consumista se distingue por el lugar central que ocupan los deseos de bienestar y la búsqueda de una vida mejor para uno mismo y los suyos” (Lipovetsky, 2019, p. 11). Es decir, en esta etapa cobra importancia el bienestar de la familia y el de la persona como tal, de ahí que lo relevante sea “crear un marco de vida agradable y estético «digno de nosotros», un nido acogedor y personalizado” (p. 39). Prima el deseo de armonía y encanto con base en lo que se merece cada persona y su núcleo familiar y la

pretensión que sea especial para esa familia y, además, exclusivo, porque se parte del hecho de que cada uno merece lo mejor. Lo anterior permite evidenciar que el consumismo evoluciona y se origina una nueva clase de consumo, que Lipovetsky (2019) ha denominado consumo emocional y lo caracteriza como:

[...] forma dominante cuando el acto de comprar, al no estar impuesto ya por la obsesión conformista del otro, entra en una lógica desinstitucionalizada y privatizada, encarrilada a la búsqueda de sensaciones y de mayor bienestar subjetivo. La fase III representa la nueva relación emocional de los individuos con las mercancías que instituye la primacía de la sensibilidad, el cambio de significación social e individual del universo consumidor que acompaña el ímpetu individualizador de nuestras sociedades. (p. 40 y 41)

En esta etapa, a diferencia de la segunda, la adquisición de los productos o bienes no obedece a la intención de aparentar frente al otro; por el contrario, se relaciona con los intereses de cada uno de querer ser individualizado en sus gustos y deseos, porque lo que prima es que cada persona se sienta satisfecha y única. En este aspecto, el marketing ha jugado un papel importante. Su función ha radicado no en promocionar el producto en su mayor expresión, sino en hablar de las sensaciones o estímulos que tendrá la persona al consumirlo. Esto quiere decir que su cometido se concentra en activar el cerebro reptil y el emocional para que la compra se realice por impulso. Estas dinámicas afianzan el materialismo y promueven el individualismo, características propias del capitalismo, que convierten a la publicidad en un instrumento que genera necesidades humanas innecesarias (disfrazadas de necesidades básicas) que aboca a los seres humanos al consumo irracional, en la medida que éstos terminan por comprar una felicidad ilusoria.

Este panorama desolador ha permeado la escuela. Sin lugar a dudas, dejando en una posición de vulnerabilidad a los educandos, quienes al dejarse llevar por los encantos de ese

consumo desenfrenado, terminan inmersos en situaciones donde “el joven sale de la impersonalidad por una marca apreciada y con ella no quiere dar testimonio de superioridad social, sino de su participación total e igualitaria en los juegos de la moda, de la juventud y el consumo” (Lipovetsky, 2019, p. 45). Urge, desde la escuela, enfilarse acciones para contrarrestar estos comportamientos consumistas y apostar por una educación que, si bien es cierto, no puede aislar a los estudiantes de estas manifestaciones capitalistas, sí puede concientizarlos sobre estas argucias del capitalismo y educarlos en inteligencia emocional, con el propósito de que posean las habilidades emocionales suficientes, que les permita hacer frente a los embates consumistas y no dejarse obnubilar por las múltiples estrategias que tienen como objetivo someterlos a los vaivenes del mercado. En este contexto, cobran vigencia los aportes de Pozo (1996). La teorización de este autor se encamina a rescatar las bondades de la publicidad, en la medida que le encomienda al educador la tarea de reconocer las fortalezas de ésta y, en consecuencia, emplearlas en el proceso educativo. Naturalmente, en este caso la publicidad no estaría destinada a las maneras rentables para vender un producto, sino para sensibilizar a los educandos sobre los alcances de las estrategias de marketing, así como también a desarrollar las habilidades emocionales para hacerle frente a estos procesos que caracterizan al actual modelo económico.

Ahora bien, con el propósito de hacer un contraste con la teorización de Lipovetsky, después de caracterizar al individuo consumista y al hiperconsumidor, se retoma a continuación, lo planteado por Bauman (2007) acerca del segundo tipo ideal: la sociedad de consumidores. La sociedad de consumidores o de consumo “refiere a un conjunto específico de condiciones de existencia bajo las cuales son muy altas las probabilidades de que la mayoría de los hombres y mujeres adopten el consumismo antes que cualquier otra cultura” (p. 77). Este tipo de sociedad considera a sus miembros de acuerdo con su capacidad para consumir y propicia un entorno que

permite evaluar, recompensar y sancionar a sus integrantes de acuerdo con la rapidez de respuesta, en cuanto a esta elección de vida. Ello implica, que los consumidores se ciñan a sus preceptos y, por lo tanto, no haya espacio para opciones alternativas. De ahí, que se diga que la sociedad del consumo marca las pautas para pertenecer a ella.

En la sociedad de consumidores no hay distinción entre las edades de sus integrantes porque su ardid comercial, no lo permite. Se lee en *Vida de Consumo*:

La sociedad de consumidores concentra sus fuerzas de coerción y entrenamiento, ejercidas sobre sus integrantes desde la más tierna infancia y a lo largo de todas sus vidas [...] los individuos deben hacerse aptos para vivir y actuar en su nuevo hábitat natural: los centros comerciales, donde se buscan, encuentran y adquieren los productos y luego en las calles, donde la exhibición de los artículos adquiridos transfiere a sus portadores el valor del producto [...] Ni bien aprenden a leer, o quizás incluso desde antes, se pone en marcha la “adicción a las compras”. No hay estrategias de entrenamiento diferenciadas para niños y niñas: el rol del consumidor [...] no tiene género específico. En una sociedad de consumidores *todos* tienen que ser, deben ser y necesitan ser “consumidores de vocación”, vale decir, considerar y tratar al consumo como una vocación. ((Bauman, 2007, p. 80 y 81)

La sociedad de consumo que prevalece en la actualidad, acude a la manipulación de los consumidores quienes, a través de un proceso de adoctrinamiento, aceptarán las reglas del consumismo de forma voluntaria. Sus programas de entrenamiento, inician desde edades tempranas, con el propósito de que la cultura del consumismo sea interiorizada como una vocación que garantice los adeptos suficientes, para que se mantenga en el tiempo. La vocación consumista, en últimas, depende del desempeño de cada individuo, al punto que consumir “significa invertir en la propia pertenencia a la sociedad, lo que en una sociedad de consumidores se traduce como

“ser vendible”, adquirir cualidades que el mercado demanda o reconvertir las que ya se tienen en productos de demanda futura” (Bauman, 2007, p. 82 y 83). Según los planteamientos del sociólogo polaco, de esta manera se presentan los individuos en la vida cotidiana, de tal forma que se hace explícito el tránsito del ser humano de sujeto a objeto producto de consumo. En otras palabras, los integrantes de una sociedad de consumidores, se convierten ellos mismos en bienes de consumo.

Conviene subrayar, que los individuos adquieren cualidades, que el mercado demanda, como requisito para continuar en el mismo, pues deben obtener un valor para sí mismos. Un valor que puede ver aumentando su atractivo, a través de intervenciones quirúrgicas o con el atuendo que responde al último grito de la moda, entre otras opciones que ofrece el mercado. De lo contrario, se corre el riesgo de no encajar en un medio que es cada vez más exigente y con estándares más altos, que deben ser superados para no ser excluidos de la sociedad de consumidores. En este proceso de exclusión, juegan un rol fundamental los organismos del Estado, no como dueños de los criterios de inclusión o exclusión, sino “El estado en su conjunto, incluidos sus brazos legislativo y judicial, se convierte en el ejecutor de la soberanía de los mercados” (Bauman, 2007, p. 95). Desde esta mirada, el Estado asume un rol subalterno frente al poder que ostenta el sistema económico, representado en los organismos multilaterales y los grandes capitales, endilgándosele la función de ejecutor de las políticas que favorecen la consolidación del actual sistema capitalista, con repercusiones directas sobre decisiones políticas, económicas y educativas, entre otras.

Así las cosas, la sociedad de consumo, que se caracteriza por los rasgos de la modernidad líquida, tiene viabilidad sólo si se asegura la supervivencia y la reproducción de la idea de comunidad, basada en el consumo que va en contravía de una sociedad solidaria, fraterna y cooperativa. Por tanto, es la escuela la llamada a iniciar un proceso de sensibilización de su

comunidad educativa que le permita conocer sobre los tentáculos del consumismo y las estrategias que faciliten, a través del uso de la emoción, someter a las personas a los intereses del mercado. De esta manera, el artificio de manipulación quedaría al descubierto y se podría pensar en la posibilidad de un nuevo porvenir guiado por principios y valores que reconfiguren el rol de los seres humanos en la actual sociedad.

Y, finalmente, el tercer tipo ideal: cultura consumista. Es desarrollado por Bauman (2007) desde la ilusión de libertad. De un lado, la libertad de elegir y, del otro lado, la libertad de desechar lo indeseado o lo obsoleto, bajo unos parámetros de transitoriedad y a la mayor brevedad posible.

Las estrategias del marketing, caracterizadas por su eficiencia para incentivar el consumismo, permiten tener a la orden del día varias opciones que satisfagan la necesidad o el deseo del cliente potencial. Este deseo, puede ser saciado de forma inmediata pero con una duración transitoria, pues el mercado se vale de sus estrategias y engaños, para que el producto adquirido pierda vigencia lo más pronto posible y sea reemplazado por otro cuanto antes, dado que “en la escala de valores heredada, el síndrome consumista ha degradado la duración y jerarquizado la transitoriedad y ha elevado lo novedoso por encima de lo perdurable” (Bauman, 2007, p. 119). En este sentido, la insaciabilidad se convierte en la excusa perfecta porque nada es suficiente para colmar las expectativas del consumidor. En efecto, se adquieren nuevos productos que prometen hacerlo pero, aun así, resultan insuficientes para completar la felicidad prometida. Este hecho entrelaza la cultura de la eliminación y la transitoriedad del tiempo, porque el deseo de satisfacción plena o la adquisición de la nueva edición o última versión de un producto o servicio, bajo la condición de que sea en el menor tiempo posible, trae como consecuencia una reducción considerable de la expectativa de vida del deseo y el tiempo entre el deseo y su satisfacción. Esto implica que, una vez satisfecho el deseo, independientemente del nivel de satisfacción se proceda

a la eliminación de los desechos. Así las cosas, “el síndrome consumista es velocidad, exceso y desperdicio” (Bauman, 2007, p. 120). Son los referentes que ha posicionado la sociedad de consumo, que son asimilados y ejecutados sin mayor resistencia.

El marketing, a diferencia de la educación, por ejemplo, conoce el funcionamiento del cerebro triuno y, de forma específica, el poder de la emoción (MacLean, 1978). Los publicistas comprendieron que los consumidores son emocionales antes que racionales. A través de estímulos publicitarios, que activan el cerebro reptil, hacen uso de esta información, para inducir a la compra irracional que, aunado a una cultura consumista bien arraigada, resultar ser una fórmula potente para garantizar los consumidores suficientes que legitimen al actual sistema capitalista. “hay publicistas que convierten lo superfluo en necesario; hay profesores que adelantan la operación contraria” (Serna, 2013, p. 62). La educación podría marcar la diferencia. Esta educación, que tendría como propósito minimizar el impacto del consumismo y el mercado en los educandos, podría orientarse desde dos aristas: la ética y la inteligencia emocional.

Desde la ética, Cortina (2002) propone que se eduque en el consumo racional, justo y felicitante que aporte a la consolidación de una ética de la responsabilidad. Desde esta perspectiva:

La responsabilidad del ciudadano como consumidor [...] se refiere a la responsabilidad por su forma de consumo y por la forma en que consume su sociedad, en la medida en que forma parte de ella y que puede influir en ella. En este sentido, tres valores centrales articulan su responsabilidad: la responsabilidad por sí mismo (*autonomía*), la responsabilidad por su posible influencia en la actuación de los demás (*participación en organizaciones*) y la responsabilidad por su posible influencia en las instituciones en el nivel local y global (*corresponsabilidad*). (p. 280)

Como puede observarse, el desarrollo de una ética de la responsabilidad implica, con relación al consumidor, el compromiso consigo mismo en la medida en que debe tomar el timón de su propio consumo y desarrollar la capacidad de reconocer su entorno, así como los aspectos que lo regulan. Claramente, esta responsabilidad se manifiesta en el horizonte de un deber ser asertivo en las elecciones de consumo, porque estas tienen incidencia en la propia vida y también pueden influir en la de los demás.

Una educación guiada por la inteligencia emocional requiere que el educando desarrolle competencias o habilidades emocionales que le permitan reconocer y actuar de forma inteligente frente a los embates del consumismo, orquestado por los medios masivos y alternativos de comunicación, las redes sociales y la publicidad. Así, pues, la inteligencia emocional serviría como una herramienta que, en manos del educando, le permitirían migrar hacia una cultura de consumo responsable y moderado, en un ambiente de autonomía, solidaridad y cooperación.

2.2.3. Emoción e inteligencia Emocional

Distintos enfoques teóricos actuales, filosóficos, pedagógicos, sociales y económicos, afirman que la emoción, durante muchos siglos relegada por la razón, es de hecho fundamental en el desarrollo del ser humano. En ese sentido, Maturana (2001) expresa que “vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales” (p. 45). Planteamientos como el expuesto, permiten dilucidar que se han visionado la emoción y la razón como aspectos desarticulados que constantemente rivalizan, pese a que en la actualidad investigaciones científicas avalan que la emoción y la razón no compiten entre ellas, sino que, por el contrario, una es inherente a la otra. Lo que lleva a concluir, entonces, que se

requiere de un equilibrio entre estas dos facultades, para que los seres humanos puedan vivir en armonía.

En el marco de esta discusión, son oportunos los planteamientos de Nussbaum (2017), en los que, a partir de unas reflexiones sobre la teoría cognitivo-evaluadora de las emociones, se defiende la integración de lo cognitivo y lo emocional, en la medida en “que las emociones siempre suponen la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto; en este sentido, encierran siempre una valoración o una evaluación” (p. 45). La autora asume su pensamiento sobre las emociones desde una “perspectiva neoestoica” (p. 49); no obstante, cuestiona algunas de sus ideas y “se trata de la perspectiva según la cual las emociones son «movimientos irracionales», energías irreflexivas que simplemente manejan a la persona sin estar vinculadas a las formas en que ésta percibe o concibe el mundo” ((Nussbaum, 2017, p. 46 y 47). Es decir, la autora no comparte con los estoicos la perspectiva que aduce que las emociones se refieren a una clase de juicio o pensamiento erróneo o irracional. En contraste, plantea que en las emociones se puede hallar un tipo de juicio al que se le puede atribuir valor positivo en relación con cosas o situaciones y puede catalogarse de bueno, porque implica importancia o valor para el que lo experimenta.

En este orden de ideas, el neurocientífico portugués Damasio (1997) expone la influencia que puede tener la emoción sobre la razón y viceversa. Al respecto, manifiesta que resulta sorprendente ver cómo, en ciertas circunstancias, las emociones y los sentimientos pueden influir de forma negativa en los procesos de razonamiento. Pero es todavía más sorprendente, en verdad, que la ausencia de emoción y sentimientos comprometa la capacidad de raciocinio. Este aspecto nos distingue como seres humanos.

En la misma dirección, Goleman (1995) esboza que “para bien o para mal, la inteligencia puede no tener la menor importancia cuando dominan las emociones” (p. 22). Estos planteamientos permiten comprender que en la vida cotidiana, poca influencia puede tener la razón si se actúa de forma emocional. Y, en realidad, este fenómeno referido a ‘actuar de forma emocional’ se presenta con mayor frecuencia de la que se cree.

Al respecto, los hallazgos de LeDoux (1999) en su investigación sobre los mecanismos cerebrales de las emociones le permiten concluir que:

La mente tiene poco control sobre las emociones, y las emociones pueden avasallar la consciencia. Esto es así porque en este momento de nuestra historia evolutiva las conexiones que comunican los mecanismos emocionales con los cognitivos son más fuertes que las que comunican los mecanismos cognitivos con los emocionales. (p. 22)

Es decir, el cerebro evoluciona permanentemente. En particular, para este momento de su evolución los mecanismos emocionales tienen mayor preponderancia que los cognitivos, lo que explicaría la razón según la cual los seres humanos son más emocionales que racionales y, al mismo tiempo, podría explicar también el hecho de que si en el ámbito emocional se presentan alternaciones, lo racional no fluye. Esto es, ocurren bloqueos que no permiten un razonamiento lógico.

Al respecto, Nussbaum (2017) continúa cuestionando la teoría de algunos estoicos, específicamente, aquella que “se vincula a la idea según la cual las emociones «son corporales» y no «mentales», como si ello bastara para despojarlas de inteligencia” (p. 47). Si bien es cierto que las emociones, al igual que otros procesos mentales, son corporales, también es cierto que esos procesos tienen lugar en un cuerpo vivo y los cuerpos vivos poseen capacidades de inteligencia y de intencionalidad. Por lo tanto, las emociones tienen un objeto intencional, independiente de si es

vago o profundo. Desde esta mirada, las emociones están estrechamente relacionadas con procesos cognitivos.

En este sentido, si las emociones no funcionan de forma adecuada en un ser humano, pese a no tener padecimientos clínicos en la capacidad de razonar, puede verse afectado de forma directa en la toma de decisiones, que se relaciona con procesos cognitivos. Esto fue lo que sucedió en el caso de Phineas Gage, capataz de construcción en una empresa de ferrocarriles, quien, a sus veinticinco años de edad, en el verano de 1848, en Nueva Inglaterra, fue víctima de un fatídico accidente en el que una varilla de hierro atravesó la región prefrontal de su cerebro. Tras el accidente Gage sobrevive: camina, habla, ríe. Da la impresión de que no hubiera pasado nada. Sin embargo, algunos cambios se notaron con el paso de los días porque dejó de ser un hombre “perfectamente adaptado a la sociedad” (Damasio, 1997, p. 30). Gage, gozaba del respeto y admiración de sus conocidos, amigos, compañeros y empleadores, que lo caracterizaban como una persona organizada, escrupulosa y ética, no obstante, “después del accidente se convirtió en un individuo irrespetuoso y amoral, cuyas decisiones no cuidaban sus intereses más elementales” (p. 30). Al punto que perdió la capacidad de planificar su futuro como ser social y tomó decisiones erradas, carentes de cualquier tipo de planificación y alejadas de la vida real. Todo esto, sumado a sus cambios de personalidad, lo llevaron a convertirse en un ser muy poco grato.

Casos como el de Phineas Gage, entre otros estudios de neuroanatomía, adelantados por Damasio y su mujer Hanna Damasio, permiten comprender que tanto la emoción como la razón son indispensables en la vida de todo ser humano. De manera que si falla la emoción, la racionalidad se verá afectada también. En ese sentido, Damasio (1997) plantea que las emociones y los sentimientos juegan un papel importante en la regulación biológica del cerebro humano, porque sirven de puente entre los procesos racionales e irracionales. Por tanto, en la vida escolar

se hace indispensable conocer cómo funciona la emoción y los sentimientos para entender los comportamientos de los estudiantes. Leemos en *El error de Descartes* que la emoción:

Es la combinación de un proceso de valoración mental, simple o complejo, con respuestas a ese proceso que emanan de las representaciones disposicionales, dirigidas principalmente hacia el cuerpo propiamente tal, con el resultado de un estado emocional corporal, y orientadas también hacia el cerebro mismo (núcleos neurotransmisores en el tallo cerebral), con el resultado de cambios mentales adicionales. (Damasio, 1997, p. 164)

Desde estos planteamientos, la emoción no se circunscribe a una manifestación mental como tal, sino que obedece a un impulso físico mediante una conexión armónica entre el estado corporal y los terminales nerviosos. Lo que ocurre es que las células de estos terminales, a través de un sistema cerebral especializado, dan respuesta a los pensamientos, en un momento, caso o situación específicos, que se manifiesta con cambios que son observables por otros (por ejemplo, el color que toma la piel frente a una emoción positiva o negativa que puede tornarse roja o pálida). No obstante, hay alteraciones en el organismo que solo son perceptibles por la persona que las experimenta, es decir, se perciben internamente.

Ahora bien, la percepción que se experimenta con todos los cambios emocionales que remite a la respuesta emocional, es a lo que Damasio (1997) ha llamado sentimientos; en consecuencia, expone:

¿Qué es un sentimiento? ¿Por qué no uso indiscriminadamente “emoción” y “sentimiento”?

Una razón es que no todos los sentimientos se relacionan con emociones: en estado de vigilia y atención todas las emociones generan sentimientos, pero no todos los sentimientos tienen su origen en las emociones [...] un sentimiento depende de la yuxtaposición de una imagen del cuerpo propiamente tal con una imagen de alguna otra cosa [...] El sustrato de

un sentimiento se completa con los cambios en los procesos cognitivos que son simultáneamente inducidos por sustancias químicas (por ejemplo, por neurotransmisores, en diversas localizaciones neurales, resultantes de la activación de núcleos neurotransmisores que eran parte de la respuesta emocional inicial). (p. 168 y 170)

Es decir, el cerebro puede construir un panorama neural específico, pero éste, a su vez, está influenciado por el cuerpo. Esto implica que, además de las señales neurales, el paisaje corporal se nutre de señales químicas que pueden alterar el procesamiento de las señales neurales. En este sentido, el autor plantea que “esta es la razón por la que ciertas sustancias químicas han tenido un papel preponderante en tantas culturas. El problema de drogas que hoy enfrenta nuestra sociedad [...] no se puede resolver sin una profunda comprensión de los mecanismos neurales” (Damasio, 1997, p. 169). Los sentimientos, pues, cobran protagonismo porque son los encargados de realizar un monitoreo continuo de las manifestaciones de nuestro cuerpo, mientras nuestros pensamientos razonan sobre la situación. Se lee *En busca de Spinoza*:

Los sentimientos son la expresión de la prosperidad o de la aflicción humana, tal como ocurren en la mente y en el cuerpo. Los sentimientos no son una mera decoración añadida a las emociones, algo que se pueda conservar o desechar. Los sentimientos pueden ser, y con frecuencia son, revelaciones del estado de la vida en el seno del organismo entero: una eliminación del velo en el sentido literal del término [...] la mayoría de los sentimientos es [la] expresión de la lucha por el equilibrio, muestra de los ajustes y correcciones exquisitos sin los que, con un error de más, todo el espectáculo se viene abajo. (Damasio, 2019, p. 17)

Desde esta perspectiva, los sentimientos se asocian a una expresión del estado del organismo, al punto que tienen la capacidad de revelar su grandeza, pero también sus limitaciones. Por esta razón, son necesarios en la vida de todo ser humano: son la manifestación mental de las

emociones y de los estados corporales inherentes a las mismas. Por lo tanto, emoción y razón no pueden concebirse de forma aislada como se ha pretendido desde antaño.

Así las cosas, “la emoción y las reacciones relacionadas están alineadas con el cuerpo; los sentimientos con la mente” (Damasio, 2019, p. 18). Lo que permite colegir, que mente y cuerpo funcionan de forma sincrónica y es menester concebirlos como tales, porque ello permitirá el desarrollo de experiencias que contribuyan a su autorregulación. Y, de esta manera, gestar cambios positivos en los educandos con incidencia, además del proceso educativo, en su vida cotidiana.

Con referencia a los sentimientos, la filósofa Camps (2011) “parte de la hipótesis de que no hay razón práctica sin sentimientos” (p. 13). De acuerdo con su perspectiva, los seres humanos somos considerados seres emotivos antes que racionales y, en ese sentido, propone analizar el lugar de las emociones en la ética. Con ese propósito en mente, la autora asume que todas las emociones pueden investirse de utilidad y ser móviles de bienestar en la persona que las percibe; no obstante, hay que saber distinguirlas y aprender a gobernarlas (lo que es posible, si se tiene en cuenta que se construyen socialmente).

Para gobernar las emociones, la autora sostiene que éstas deben ser gobernadas desde la ética porque:

La ética no puede prescindir de la parte afectiva o emotiva del ser humano porque una de sus tareas es, precisamente, poner orden, organizar y dotar de sentido a los afectos o las emociones. La ética no ignora la sensibilidad ni se empeña en reprimirla, lo que pretende es encauzarla en la dirección apropiada [...] para aprender a vivir, que es, al mismo tiempo, aprender a convivir de la mejor manera posible. (Camps, 2011, p. 25)

La ética, entonces, dialoga con las emociones. Desde esta visión, el cometido de aquella está dirigido a encauzar la sensibilidad, de tal manera que aprendamos a vivir y convivir, sacando

el mejor provecho posible. Justamente, es aquí donde la razón juega un papel preponderante, porque permite la reflexión sobre el afecto, en la medida que da sentido a la vida, desde el ámbito individual hasta el colectivo. Es decir, desde unos principios éticos, las emociones pueden ser gobernadas o controladas, requiriéndose del razonamiento para autorregularlas y proyectar una vida individual y en comunidad, en el mejor ambiente posible y con las mejores condiciones.

Al amparo de este encadenamiento de argumentos, se comprende que las emociones deben ser potenciadas, pero de forma regulada. Al respecto, la autora en entrevista realizada por José Zepeda expone:

Si sólo se hace un discurso a favor de la emoción y de que hay que potenciar las emociones y hay que fomentarlas y hay que producir emociones y vender emociones yo creo que eso bueno no es, eso no puede ser positivo. Pero sí es positivo [...] el darse cuenta de que sin emociones no actuamos. (Informarn, 2012).

Desde los planeamientos de esta autora, aunque sea cierto que las emociones están sujetas a nuestra cotidianidad, es necesario que desde un discurso de la moralidad se expongan sus fundamentos y se busque la manera de llevar a la práctica el control o gobierno de las emociones. Evidentemente, esto no es para nada fácil porque, en realidad, se piensa poco en el aspecto emotivo mediante el cual las personas reconocen que algo es bueno o malo. No obstante, es necesario que estas personas disfruten hacer el bien y les repugne hacer el mal y “la naturaleza no nos hace de entrada ni buenos ni malos; seremos lo uno o lo otro según sean las costumbres que vayamos adquiriendo” (Camps, 2011, p. 43). Una conclusión se deriva de todo esto: nuestras emociones, de algún modo, estarán reguladas por nuestras experiencias de vida, nuestro contexto y nuestra idiosincrasia, entre otros aspectos que forman parte de la construcción de esas costumbres que nos estimulan a actuar de una u otra forma.

Se considera necesario recalcar que todas las emociones en exceso o exageradas son inadecuadas. De ahí la importancia de educar en las emociones, porque ello implica educar en la moderación, en el equilibrio, en la justa medida. Ese criterio de moderación, equilibrio y justa medida lo proporciona el cálculo racional que “acude en ayuda de unos sentimientos que pueden desbordarse y llevar a la persona a perder el control sobre sí misma, pero ese cálculo dejará de ser necesario cuando el comportamiento virtuoso y moderado se haya hecho hábito” (Camps, 2011, p. 46). La razón y la emoción se necesitan de forma mutua. En este caso, la razón es la encargada de regular el sentimiento para que sea moderado o reemplazado por otro adecuado a la situación, lo que permite que el comportamiento de la persona sea apropiado. En principio, este proceso implica esfuerzo, pero a medida que transcurre el tiempo y se pone en práctica de forma constante, se convierte en hábito y pasa a formar parte de la manera de ser de la persona, esto es, pasa a asimilarse como un comportamiento propio.

A partir de estos planteamientos, se hace viable pensar que es posible gobernar las emociones; asimismo, que la educación, a través de las escuelas y centros educativos, tendría un papel protagónico en este proceso porque, en la medida en que se favorezca el aumento de emociones adecuadas, perderán vigencia las inadecuadas y lograremos entornos educativos más felices y emocionalmente más estables.

En este contexto, se considera pertinente el llamado que hace Pozo en entrevista en La Diaria Educación (2019), en la que señala que “la escuela no te enseña a gestionar las emociones, te enseña conocimiento. Yo creo que hay que ayudar a las personas a gestionar sus emociones porque son una parte fundamental de su manera de interactuar con el mundo” (párr. 6). Un mundo que se construye en la interacción con el otro, en el que se requiere de la gestión de las emociones.

De la mano de Damasio (2019), LeDoux (1999) y Camps (2011) se comprenden al menos dos cosas: en primer lugar, se reconocen las bases biológicas de las emociones y su estrecha relación con la razón y el comportamiento humano y, además, se destaca el protagonismo de la emoción. Adicionalmente, también se pone evidencia el hecho de que las emociones y los sentimientos juegan un rol fundamental en la vida de todo ser humano y, también, que no se trata de definir si es más importante la emoción o la razón (porque una es inherente a la otra), sino conocer el poder que tienen las emociones y la forma en que pueden ser gobernadas para contribuir a un mejor desarrollo del razonamiento.

En consecuencia, los nuevos descubrimientos en neurociencia permiten señalar que los seres humanos:

En cierto sentido, tenemos dos cerebros, dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional. Nuestro desempeño en la vida está determinado por ambas; lo que importa no es sólo el cociente intelectual, sino también la inteligencia emocional. En efecto, el intelecto no puede operar de manera óptima sin la inteligencia emocional. (Goleman, 1995, p. 49)

Ser conscientes de esta complementariedad, permite a las personas comprender que si estas dos vertientes de la inteligencia operan de forma armónica, pueden tener comportamientos más asertivos y por ende tomar mejores decisiones. Esto implica armonizar cabeza y corazón, lo que exige comprender el modo de utilizar las emociones de forma inteligente. Pero, ¿qué implica utilizar las emociones de forma inteligente?

En ese sentido, Goleman (1995) plantea preguntas como: ¿Por qué algunas personas parecen dotadas de un don especial que les permite vivir bien aunque no sean las que más se destacan por su inteligencia? ¿Por qué no siempre el alumno más inteligente termina siendo el

adulto que mayor éxito tiene en el trabajo? ¿Por qué algunos son más capaces que otros de enfrentar contratiempos, superar obstáculos y ver las dificultades bajo una óptica distinta? La respuesta a estos interrogantes se halla en la inteligencia emocional. Es este tipo de inteligencia el que permite a las personas ser conscientes de sus emociones y controlarlas, comprender los sentimientos más íntimos de los demás, tolerar las presiones, frustraciones, incrementar la empatía por los demás y mejorar las habilidades sociales.

Concretamente, Goleman (1995) distingue una suerte de competencias emocionales. Según el, con respecto a la inteligencia emocional se pueden identificar las siguientes: i) la autoconciencia, ii) el autodomínio, iii) la automotivación, iv) la empatía y, finalmente, v) las habilidades sociales.

En relación con la primera de estas competencias, a saber, la conciencia de uno mismo o autoconciencia, el autor la concibe como la capacidad de un ser humano para concentrar la atención en su propio estado emocional, frente a cualquier situación que se le presente. En otras palabras, se trata de una capacidad que permite tener conciencia de los propios sentimientos en el instante en que se los experimenta. “Se trata, en todo caso, de una forma neutra que conserva la autorreflexión, incluso en medio de emociones turbulentas” (Goleman, 1995, p. 6). En el contexto de un escenario educativo, es esta habilidad, entonces, la que le permitirá al educando tener conciencia de sus propias emociones. Es importante resaltar, además, que en el esquema teórico que construye el autor, esta primera competencia emocional, se considera como la fundamental, dado que sobre ella se moldean las demás.

En segundo lugar, la competencia emocional del autodomínio representa aquella habilidad que le permite al ser humano desarrollar la capacidad de soportar las tormentas emocionales a las que puede verse abocado y, así, mantener la calma. Esta competencia le permite al ser humano

equilibrar sus emociones, en lugar de suprimirlas. En la vida de todo ser humano “los momentos de decaimiento, así como los de entusiasmo, dan sabor a la vida, pero es necesario que guarden un equilibrio” (Goleman, 1995, p. 79). Así las cosas, para el contexto de un escenario educativo, esta habilidad le permitirá al educando tener un autodomínio de sus emociones, que se verá reflejado en el manejo adecuado de los sentimientos tormentosos para que no desplace los agradables; es decir, mediante la formación de esta competencia, el educando desarrollará la capacidad de gestionar sus sentimientos desagradables, sin que esto afecte su estado de ánimo.

Por su parte, la competencia emocional de la automotivación, se entiende como aquella en razón de la cual los seres humanos consiguen utilizar sus emociones para lograr cambios positivos en su vida. Hace parte de esta competencia, entonces, el hecho de plantearse metas, así como superar todos los obstáculos que puedan presentarse, porque “en la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer con respecto a lo que hacemos –o incluso por un grado óptimo de ansiedad-, esos sentimientos nos conducen a los logros” (Goleman, 1995, p. 106). En esta habilidad, el optimismo juega un rol fundamental, porque “desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que evita que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad” (Goleman, 1995, p. 114). Desde una perspectiva pedagógica, pues, se hace patente que el optimismo podría traer beneficios significativos para los educandos. Sin embargo, no hay que perder de vista que se hace referencia a un optimismo realista, porque un optimismo ilusorio o ingenuo puede traer consecuencias desastrosas.

Una cuarta competencia emocional es la de empatía. Desde la inteligencia emocional, la empatía se comprende como la capacidad de los seres humanos de poder sentir lo que su semejante está sintiendo. En ese sentido, significa poder ver y sentir la vida desde la perspectiva del otro. La empatía, de acuerdo con Goleman (1995) “se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuánto

más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos” (p. 123). Lo anterior quiere decir, que cuanto más sensibles seamos para reconocer nuestras propias emociones e interpretar como nos sentimos, tendremos, entonces, mayores facilidades para ponernos en los zapatos del otro (para comprenderlo, en sus emociones, sentimientos y, por ende, en sus actuaciones).

Finalmente, Goleman (1995) hace referencia a unas habilidades sociales en su esquema teórico. Como parte integrante de la inteligencia emocional, las habilidades sociales requieren ser promovidas. Para que esto sea posible, es necesario que, de forma sincera, se muestre interés emocional y entendimiento hacia los demás, porque tener la capacidad de manejar las emociones de otro ser humano, es el secreto de las relaciones sociales. En este sentido,

-El arte de las relaciones- exige la madurez de otras dos habilidades emocionales, autogobierno y empatía. [...] Estas habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás (Goleman, 1995, p. 141)

Así las cosas, teniendo presente lo que acontece en el marco de las instituciones educativas, las habilidades sociales en los educandos favorecerán el manejo de sus propias emociones y sentimientos (lo que implica, pues, el desarrollo de habilidades de buen autogobierno y un buen nivel de la competencia de empatía). En suma, estas habilidades se consideran indispensables en las relaciones con los demás.

Todas estas competencias emocionales, resultan cada vez más necesarias si se tiene en cuenta que “vivimos una época en la que el tejido de la sociedad parece deshacerse a una velocidad cada vez mayor, en la que el egoísmo, la violencia y la ruindad espiritual parecen corromper la calidad de nuestra vida comunitaria” (Goleman, 1995, p. 16).

Frente a situaciones como las que aqueja la sociedad actual, una posibilidad, cuando no la más apropiada, desde los planteamientos de Goleman (1995) es el desarrollo de la inteligencia emocional que permitiría tomar ventaja a través del autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse, así mismos. Habilidades conocidas y utilizadas por el marketing y que son puestas en escena para someter a las personas a las leyes del mercado a través de argucias mercantiles, de las que no se escapa la escuela.

De hecho, la escuela se ha visto sometida gradualmente a una lógica del mercado y, por ende, sus acciones se han orientado al diálogo, con un interés encaminado a la satisfacción de las exigencias que éste impone y que benefician al capitalismo de consumo. Esa lógica de mercado al interior de las instituciones educativas tiene sus orígenes en un trabajo de “redefinición de la institución escolar como «empresa educativa» [...] llevado a cabo a partir de finales de la década de 1970. [...] A la vuelta de la década de 1980, la pedagogía se convierte incluso en una «gestión», incluso en una «gestión mental», y algunos proponen concebir al profesor como un «gerente de su clase»” (Laval, 2004, p. 83).

No se puede perder de vista, que el rumbo que hoy toma la escuela se encuentra ceñido a la formación de seres humanos productivos, que sean algo así como piezas eficaces para el funcionamiento social. Desde la perspectiva de Laval (2004), por ejemplo, el asunto está bastante claro: en lugar de prestar atención a los aspectos constitutivos de la persona humana (como bien podrían ser sus emociones), las instituciones encargadas de la educación asumen en el educando el doble rol de “recurso humano” y de “consumidor”. De este modo, pues, el estudiante estaría inscrito en un sistema al interior del cual solo le compete formar unas habilidades para adoptar un rol. En estas condiciones, un proyecto de vida que sea autónomo resulta apenas una ilusión, dado que los objetivos que impone el mercado ya están dados de antemano.

Cuando se pregunta cuál es el «polo de la educación» en la actualidad, para retomar la expresión de Durkheim, es decir, el ideal a la vez uno y diverso que recapitula el «alma» de un sistema educativo, es necesario volverse hoy hacia las categorías económicas que permiten pensar la persona humana como un «recurso humano» y un consumidor que satisfacer. (Laval, 2004, p. 82)

Ahora bien, el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes podría marcar la diferencia entre ser un adulto de éxito o un adulto con una vida poco deseable, máxime si se tiene en cuenta que nuevos descubrimientos en neurociencia permiten señalar que los seres humanos poseen un cerebro social que:

Cuenta con infinidad de circuitos, todos ellos concebidos para adaptarse a la mente de otra persona e interactuar con ella [...] Un hallazgo clave ha sido el de las «neuronas espejo», que funcionan como una especie de wifi neuronal para conectar con otro cerebro [...] el cerebro humano está salpicado de neuronas espejo que reflejan en nosotros exactamente lo que vemos en los demás: sus emociones, sus movimientos e incluso sus intenciones. Ese descubrimiento puede explicar por qué se contagian las emociones. (Goleman , 2018, p. 71 y 72)

Estos hallazgos en las manos adecuadas, pueden convertirse en un motivador de la inteligencia emocional para lograr una sociedad más feliz y próspera. Pero en las manos equivocadas puede constituirse en un peligro incuantificable, dado que los seres humanos pueden ser objeto de manipulación. Por ello se hace necesario que desde la escuela se desarrollen acciones para potenciar la inteligencia emocional de los estudiantes, máxime si se tiene en cuenta que “influyamos de forma constante en el estado cerebral de los demás [...] somos responsables de cómo determinamos los sentimientos de las personas con las que interactuamos, para bien o para mal”

(Goleman, 2018, p. 73). Información que es muy importante y que debe ser atesorada desde las instituciones educativas, para cultivar en los educandos las emociones que les permitirán desarrollarse como seres emocionalmente saludables.

Ahora, si bien es cierto que al momento de nacer, los seres humanos vienen genéticamente dotados de algunas de estas habilidades, también es cierto que en los primeros años de vida de un infante se pueden desarrollar. Múltiples investigaciones en el campo de la neurobiología demuestran, que las capacidades emocionales pueden aprenderse y pulirse o perfeccionarse a lo largo de la vida. En este sentido, los aportes de Pozo cobran valía, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las emociones:

Tenemos que reintroducir la emoción en la acción de enseñar y en la acción de aprender.

Al final, si intentas recordar a los docentes que marcaron tu trayectoria y de los que tienes un gran recuerdo, a lo mejor no eran los que más sabían, sino los que más emociones transmitían: eran más empáticos, se preocupaban por que aprendieras, notaban que existías para ellos (La Diaria Educación, 2019, párr. 6)

Se pone de manifiesto, entonces, un reto para la escuela, en el sentido de articular la inteligencia emocional al quehacer educativo y a sus prácticas educativas, para proveer a los educandos las capacidades necesarias para hacer frente a los constantes ataques publicitarios a que se ven expuestos. También, lo que no es menos importante, en el marco de estos desafíos, la escuela debe afrontar la urgencia de brindar las herramientas para superar las tentaciones que el entorno de forma constante les proporciona a los educandos.

3. Metodología

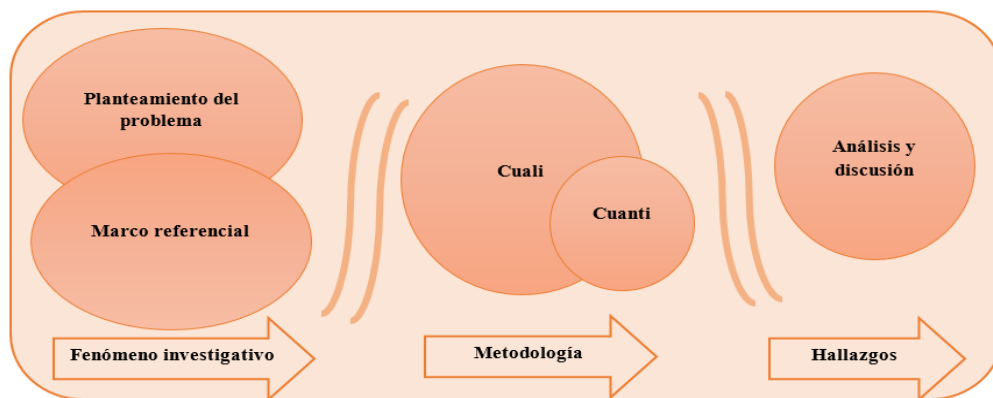
El diseño metodológico de esta investigación, se planteó desde una perspectiva de ‘investigación mixta’, dado que la meta de este tipo de investigación “no es reemplazar a la

investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 532). En otras palabras, se trató de realizar un ejercicio investigativo que se centrara en reconocer las bondades de cada método. En el mismo sentido, Deslauriers (2004) plantea que “yuxtaponer los métodos cuantitativo y cualitativo podría conducirnos a mejores resultados” (p. 20). Por tanto, se consideró apropiado el uso de una perspectiva mixta en esta investigación que recopiló, procesó y analizó información susceptible de ambas evaluaciones (es decir, de una estimación tanto cualitativa como cuantitativa) que permitiera la identificación de una terminología de mercado al interior de las instituciones educativas objeto de estudio y, a su vez, reflexionar sobre cómo incide en la inteligencia emocional de los estudiantes.

En consecuencia, la investigación se desarrolló a partir del Diseño Anidado o Incrustado Concurrente de modelo dominante (DIAC). A continuación, se representa gráficamente la perspectiva de investigación mixta con diseño DIAC (Figura 1).

Figura 1

Investigación Mixta con diseño DIAC



Fuente: Elaboración propia

3.1. Enfoque y Método Investigativo

Este diseño de investigación recolecta datos cualitativos y cuantitativos. No obstante, tiene un enfoque predominante que, para este caso, es el cualitativo. Por tanto, el de corte cuantitativo se anida o inserta en el cualitativo. Los datos recolectados a través de ambos métodos son integrados en la fase de análisis de la información para su interpretación (Hernández et al., 2014).

En este sentido, Deslauriers (2004), aclara que:

La investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social. (p. 6)

En consecuencia, esta investigación de corte cualitativo, hace uso del enfoque cuantitativo para el procesamiento y la sistematización de los datos, del nivel matemático estadístico, así como de las muestras seleccionadas para la aplicación de la encuesta, tanto a docentes como a estudiantes. Por consiguiente, con este enfoque se utilizó el método *descriptivo* que “consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández et al., 2014, p. 92). Lo que quiere decir que este método facilitó la descripción de los fenómenos o situaciones que emergieron de los resultados de la encuesta, relacionados con la presencia de un lenguaje de mercado para reflexionar sobre cómo impactan en las emociones de los estudiantes.

En cuanto al enfoque cualitativo, Lerma (2009) dice que éste se refiere:

A los estudios sobre el quehacer cotidiano de las personas o de grupos pequeños. En este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, siente o hace; sus patrones

culturales, el proceso y el significado de sus relaciones interpersonales y con el medio. (p. 71)

De acuerdo con lo anterior, en el marco de la presente investigación, el enfoque cualitativo permitió comprender los imaginarios y las realidades de los participantes, a través de la indagación de los procesos sociales (en este caso, relacionados con el uso de una terminología de mercado al interior de las instituciones educativas, que facilitó la reflexión sobre su incidencia en la inteligencia emocional de los estudiantes). El método de *investigación documental*, que corresponde al enfoque cualitativo, según Galeano (2009), consiste en un proceso que, mediante la aplicación de métodos científicos, se obtiene información importante, veraz y neutral, para comprobar, corroborar, corregir o aplicar más conocimiento a los documentos objeto de análisis. Esta autora señala que los objetivos de la investigación documental son: a. Extender, ampliar y desarrollar los conocimientos que se tienen acerca del tema dado; b. Profundizar, precisar y afinar conceptos, tesis y argumentos científicos y c. Relacionar, explicar y sintetizar las teorías y conocimientos.

Teniendo en cuenta que el enfoque predominante de esta investigación es el cualitativo, se precisa que el paradigma empleado para el desarrollo de este estudio fue el comprensivo-interpretativo que, reconociendo las diferencias, también recibe el nombre de hermenéutico. Este paradigma se ocupa de darle sentido a la realidad a través de la comprensión y la interpretación, “en diálogo entre un horizonte de entendimiento y el mundo vital” (Gadamer, 2002, p. 25). Se relaciona, entonces, con el arte de interpretar un texto escrito o una realidad social para darle sentido, reconociendo la subjetividad como factor constructor de la realidad que, por supuesto, identifica como referente al sujeto. Un sujeto que visualiza al otro como intérprete de su realidad, porque la construye y la deconstruye a través del lenguaje y la comunicación. De esto se desprende

que la experiencia es asumida tal cual es vivenciada, en el espacio, el tiempo y el cuerpo vivido, como una interacción que se da entre las personas para interpretar, significar y resignificar la realidad de cada sujeto.

3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

A continuación, se describe cada una de las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados en el desarrollo de esta investigación.

3.2.1. Análisis documental

La técnica de recolección y análisis de datos utilizada, en la perspectiva del método denominado *investigación documental*, fue la de *análisis documental*, que se relaciona con “la capacidad argumentativa del investigador, quien debe convencer acerca de su interpretación al presentar en forma coherente y con claridad su perspectiva y fundamentación teórica, y la metodología empleada en el análisis” (Galeano, 2009, p. 137). Es decir, la subjetividad cobra importancia cuando se hace uso de este instrumento y, por tanto, se debe cuidar la capacidad argumentativa del investigador para el análisis y la interpretación de los contenidos. Dichos contenidos se refieren, en el presente caso, al PNDE y a los PEI.

Para realizar el análisis documental se utilizó el instrumento *rejilla de análisis documental*. Este instrumento:

Facilita que el sujeto genere su propia matriz de información. Así, partiendo de que cada persona valora e interpreta la realidad de forma distinta, se puede considerar que los factores que son significativos para un sujeto no tienen por qué serlo para otro. Por ello, [...] la persona trabaja siempre desde su marco interpretativo de la realidad: no sólo hace valoraciones de un conjunto de elementos, sino que también decide cuáles serán los

elementos a ser valorados y los criterios utilizados para dicha valoración. (Padilla, 2010, p.

1)

Desde este referente se comprende que la rejilla de análisis documental permitió, a través de la definición de categorías previas, caracterizar las orientaciones en el ámbito emocional y económico existentes en el PNDE y en los PEI de las Instituciones Educativas objeto de estudio. Adicional a lo anterior, en el caso de los PEI facilitó la recopilación de información para la caracterización de las instituciones y la identificación de terminología del mercado. Todo ello para luego proceder al análisis de cada uno de los documentos.

3.2.2. Encuesta

Sobre la base del método descriptivo adoptado en la investigación, la técnica de recolección y análisis de datos empleada fue la encuesta. Esta técnica considera un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, dirigidas a una muestra representativa o al universo poblacional (la cual puede estar formada por individuos, empresas o entes institucionales), con el fin de conocer sus opiniones, características, calidades, percepciones, hechos, entre otros aspectos (Hernández et al., 2014).

El instrumento, por su parte, fue el *cuestionario*, utilizado de forma recurrente para recolectar datos de fenómenos sociales. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas que considera una o más variables a medir. Lo importante es que estas variables dialoguen con el planteamiento del problema y las hipótesis (Hernández et al., 2014). Se optó por este instrumento para indagar por la presencia de un lenguaje de mercado al interior de las instituciones educativas y reflexionar sobre su incidencia en la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de media académica.

Las encuestas se diseñaron con preguntas abiertas, usando categorías de respuesta en escala tipo Likert. Para la presente investigación se ha tenido en cuenta esta escala de categorías porque permite desarrollar un “procedimiento de escalonamiento en el que el sujeto asigna los estímulos a un conjunto específico de categorías o cuantificadores lingüísticos en su mayoría, de frecuencia (siempre, a veces, nunca, etc.)” (Cañadas y Sánchez, 1998, p. 623). Este tipo de escala permite que la información que se recolecte sea más cercana al objetivo que se trazó con el instrumento. Además, facilita también que el encuestado pueda responder de manera más sencilla y ágil. En suma, representa una técnica que permite obtener mayor información, en menor tiempo y con menos preguntas.

3.3. Población y Muestra

Para los propósitos de la presente investigación, se seleccionaron 3 instituciones educativas académicas oficiales del municipio de Dosquebradas: Agustín Nieto Caballero, Santa Isabel y Santa Juana de Lestonnac. Para la selección de estas instituciones educativas, se consideraron los siguientes criterios: que las instituciones se caracterizasen por un nivel de educación media académica, que geográficamente estuviesen ubicadas en comunas diferentes, que los estudiantes que asisten a cada una de ellas proviniesen de niveles socioeconómicos heterogéneos y que las características psicosociales pudieran variar de una institución a otra.

Cada una de las instituciones focalizadas, en el nivel de media académica, cuenta con la siguiente población estudiantil y docente, tomada como referencia para la aplicación de la encuesta.

3.3.1. Población

La siguiente tabla muestra la población de la presente investigación.

Tabla 1*Población Estudiantil*

Nivel educativo	Agustín Nieto Caballero	Santa Isabel	Santa Juana de Lestonnac
Media académica	161	225	292
Población total	678 estudiantes		

Tabla 2*Población Docente*

Nivel educativo	Agustín Nieto Caballero	Santa Isabel	Santa Juana de Lestonnac
Media Académica	26	13	19
Población total	58 docentes		

3.3.2. Muestra

A continuación, se describe el proceso estadístico para la selección de la muestra de docentes y estudiantes en cada una de las instituciones educativas, para el diseño y la aplicación de la encuesta.

3.3.2.1. Muestra de estudiantes. Para la selección de la muestra de los estudiantes se aplicó la fórmula estadística para variables cualitativas en población finita (Murray & Larry, 2009). La cantidad de encuestas por institución educativa se estableció de forma proporcional a la cantidad de estudiantes en cada una de ellas. A continuación, se explicita el proceso realizado para hallar cada una de las muestras en las que se aplicará la encuesta.

- Fórmula :

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \times p \times q \times N}{e^2(N - 1) + Z_{\alpha}^2 \times p \times q}$$

Donde cada variable cobra el siguiente significado:

n= Tamaño de la muestra es equivalente a 245 estudiantes

N= Población o universo es equivalente a 678 estudiantes

Z_{α} = Nivel de confianza es el 95%, que equivale a un valor de confianza de 1,96

p= Probabilidad a favor cuando se desconoce equivale al 50%=0,5

q= Probabilidad en contra, en este caso equivale a (1-p), que es igual al 50%= 0,5, dado que no hay antecedentes que nos permitan determinar la probabilidad.

e= Error muestral será del 5%, que equivale a 0,05

○ Desarrollo de la fórmula:

$$n = \frac{1,96^2 \times 0,5 \times 0,5 \times 678}{0,05^2(678 - 1) + 1,96^2 \times 0,5 \times 0,5} = 245,4$$

La muestra equivale a 245,4 así que se aproxima, por defecto, a 245 estudiantes. En vista a que se realiza en tres instituciones con poblaciones disímiles, se realiza un cálculo proporcional a través de una regla de tres para conocer la muestra correspondiente para cada una de las respectivas instituciones educativas, tal y como aparece enseguida:

○ *Agustín Nieto Caballero:*

678 100%
161 x

$$x = \frac{161 \times 100}{678} = 23,7 \dots$$

$$x \approx 24\%$$

○ *Santa Isabel*

678 100%
225 x

$$x = \frac{225 \times 100}{678} = 33,1 \dots$$

$$x \approx 33\%$$

- *Santa Juana de Lestonnac*

$$\begin{array}{cc} 678 & 100\% \\ 292 & x \end{array}$$

$$x = \frac{292 \times 100}{678} = 43,06 \dots$$

$$x \approx 43\%$$

- Repartición de las muestras.

$$\text{Agustín Nieto Caballero} \Rightarrow 245 \times 24\% \approx 59$$

$$\text{Santa Isabel} \Rightarrow 245 \times 33\% \approx 81$$

$$\text{Santa Juana de Lestonnac} \Rightarrow 245 \times 43\% \approx 105$$

Tabla 3

Muestra Estudiantil

Nivel Educativo	Agustín Nieto Caballero		Santa Isabel		Santa Juana de Lestonnac	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Media Académica	59	24	81	33	105	43
Muestra total			245	\Rightarrow 100%		

3.3.2.2. Muestra de docentes. Al igual que con la encuesta para estudiantes, para la selección de la muestra de los docentes se aplicó la fórmula estadística para variables cualitativas en población finita (Murray & Larry, 2009). Para determinar la cantidad de encuestas por institución educativa, se aplicó una regla de tres que permitió hallar la proporción de docentes a encuestar en cada una de las instituciones educativas. A continuación, se describe el proceso realizado para hallar cada una de las muestras.

- Fórmula:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \times N \times p \times q}{e^2(N - 1) + Z_{\alpha}^2 \times p \times q}$$

- Donde cada variable cobra el siguiente significado:

$n =$ Tamaño de la muestra es equivalente a 48 docentes

$N =$ Población o universo es equivalente a 58 estudiantes

$Z_{\alpha} =$ Nivel de confianza es el 90%, que equivale a un valor de confianza de 1,645

$p =$ Probabilidad a favor cuando se desconoce equivale al 50%=0,5

$q =$ Probabilidad en contra, en este caso equivale a $(1-p)$, que es igual al 50%= 0,5, dado que no hay antecedentes que nos permitan determinar la probabilidad.

$e =$ Error muestral será del 5%, que equivale a 0,05

- Desarrollo de la fórmula:

$$n = \frac{1,645^2 \times 58 \times 0,5 \times 0,5}{0,05^2(58 - 1) + 1,645^2 \times 0,5 \times 0,5} = 47,9 \dots$$

La muestra equivale a 47,9 y se aproxima, por exceso, a 48 docentes. Por lo tanto, la muestra de docentes es de 48. Dado que se realiza en tres instituciones educativas con una población de docentes diferente, se efectúa un cálculo proporcional a través de una regla de tres para conocer la muestra a aplicar en cada una de las instituciones educativas. Los resultados de esta operación es lo que aparece consignado enseguida:

- *Agustín Nieto Caballero:*

58 100%

26 x

$$x = \frac{26 \times 100}{58} = 44,8 \dots$$

$x \approx 45\%$

- *Santa Isabel*

58 100%

13 x

$$x = \frac{13 \times 100}{58} = 22,41 \dots$$

$$x \approx 22\%$$

- *Santa Juana de Lestonnac*

$$\begin{array}{cc} 58 & 100\% \\ 19 & x \end{array}$$

$$x = \frac{19 \times 100}{58} = 32,75 \dots$$

$$x \approx 33\%$$

- Repartición de las muestras.

Agustín Nieto Caballero $\Rightarrow 48 \times 45\% \approx 22$

Santa Isabel $\Rightarrow 48 \times 22\% \approx 11$

Santa Juana de Lestonnac $\Rightarrow 48 \times 33\% \approx 15$

Tabla 4

Muestra Docentes

Nivel Educativo	Agustín Nieto Caballero		Santa Isabel		Santa Juana de Lestonnac	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Media Académica	22	45	11	22	15	33
Muestra total			48	$\Rightarrow 100\%$		

3.4. Procedimiento para el Diseño y la Aplicación de los Instrumentos

3.4.1. *Rejilla de análisis documental*

El diseño de las rejillas de análisis documental, se realizó a través de unas categorías que guiaron su diligenciamiento. Posteriormente, este instrumento favoreció el análisis de los documentos. A continuación, se explican los aspectos considerados en la construcción de cada una de las rejillas para el PNDE y los PEI.

3.4.1.1. Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE). (Apéndice A).

A continuación, se realiza la descripción de los aspectos que fueron considerados en cada una de las categorías de análisis de este importante documento.

Para el diligenciamiento de la rejilla de análisis documental del PNDE, se consideraron las categorías: horizonte del PNDE, tipo de sociedad y expectativas de los colombianos frente a la educación en el PNDE y lineamientos para el desarrollo de los Desafíos del PNDE.

La categoría horizonte del PNDE, se encargó de analizar los propósitos y principios de este documento. En ese sentido, se indagó por el propósito del PNDE, esto es, qué es lo que se propuso realizar en la década 2016-2026 en función de la educación en nuestro país y los principios que lo guían. El rastreo se concentró en aspectos del ámbito emocional y mercantil.

Igualmente, se indagó por la visión desde una perspectiva emocional y mercantil. El objetivo aquí fue examinar cómo a través del PNDE el Gobierno Nacional visiona la educación de nuestro país hacia el año 2026.

Acto seguido, la categoría tipo de sociedad y expectativas de los colombianos frente a la educación en el PNDE, inquirió por el referente sociológico; en ese sentido, se analizó, desde el ámbito emocional y mercantil, el tipo de sociedad evidenciado en el PNDE y las expectativas que tiene la sociedad colombiana frente a la educación para el decenio 2016-2026.

El análisis de este documento finalizó con los lineamientos para el desarrollo de los desafíos del PNDE. En esta categoría se abordó el referente filosófico de la educación. Para ello, en el marco de los lineamientos del PNDE, se indagó por el tipo de hombre a formar desde una perspectiva emocional y mercantil.

De la misma manera, se profundizó en el rol que desempeña el educando. Para ello, fue necesario indagar por el tipo de educador a formar, el rol del educador y el rol del sistema educativo

en función del ámbito emocional y mercantil. Todo esto, bajo la lupa de los lineamientos planteados en el PNDE.

3.4.1.2. Proyectos Educativos Institucionales (PEI). (Apéndice B).

En lo concerniente a las instituciones educativas se realizó una caracterización de cada una de ellas. Esta caracterización consideró aspectos socioeconómicos y psicosociales, entre otros, con base en información que emergió de los PEI y con datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Igualmente, en este apartado se describen los referentes de tipo emocional y económico que fueron considerados en cada una de las categorías preestablecidas para realizar el análisis documental de los PEI de las instituciones educativas focalizadas. A continuación, se describe el procedimiento de recolección de datos en la rejilla de análisis documental.

En consecuencia, para el diligenciamiento de las rejillas de análisis de los PEI, se consideraron las categorías: horizonte institucional, tipo de sociedad y tipo de hombre a formar y componente pedagógico. Para una mejor comprensión, se realiza un relato de los aspectos considerados en cada una de estas categorías.

Con la categoría horizonte institucional, se analizaron los lineamientos que orientan el accionar de cada una de las instituciones educativas. En este sentido, se indagó por el objetivo o propósito del PEI, la razón de ser de la institución y el rol que desempeña en su contexto (es decir, la misión y la visión, como un conjunto de ideas que permiten proyectar lo que la institución quiere y espera lograr a futuro). Todos estos aspectos se rastrearon desde lo emocional y lo mercantil. Seguidamente, se abordó el tipo de sociedad y tipo de hombre a formar. En esta categoría, se analizó el referente sociológico y el filosófico de los PEI. En ese sentido, se indagó por el tipo de sociedad y de hombre que se quiere contribuir a formar desde el Proyecto Educativo Institucional de cada una de las instituciones, en función del ámbito emocional y mercantil. Y, por último, se

abordó la categoría que consideró el componente pedagógico, que se encargó de analizar el referente pedagógico; por tanto, indagó por las orientaciones pedagógicas que se evidencian en el PEI de cada una de las instituciones educativas en relación con el ámbito emocional y económico. Para facilitar el análisis de esta categoría, además de las orientaciones pedagógicas, se tuvo en cuenta el tipo de educador, el rol del educador y el tipo de directivo. Todos estos aspectos, desde el ámbito emocional y económico.

3.4.2. Cuestionario de las encuestas

Una vez finalizado el análisis del PNDE y los PEI de las tres instituciones educativas, se presentó el momento oportuno para diseñar las encuestas, una para docentes (Apéndice C) y una para estudiantes (Apéndice D). Esto se explica, porque las expresiones del mercado por las que se indaga en las encuestas emergen de estos documentos. A continuación, se explica el procedimiento para el diseño y la aplicación de las encuestas.

3.4.2.1. Encuestas a estudiantes. La encuesta fue aplicada a 245 estudiantes (El cálculo se desarrolla en el apartado de la muestra). La distribución del total de esta muestra se surtió de la siguiente manera: 59 participantes de la institución educativa Agustín Nieto Caballero; 81 de la institución educativa Santa Isabel y, finalmente, 105 de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac. El propósito fundamental para el cual se diseñó la encuesta fue el de indagar por la percepción que tienen los estudiantes sobre la presencia de una terminología de mercado en la escuela. Y, por cierto, la encuesta que se aplicó virtual está estructurada para ser contestada de forma anónima, con miras a favorecer la sinceridad y honestidad en las respuestas (por tanto, en la encuesta no se pregunta por el nombre de los estudiantes ni sus respuestas se asocian a un correo electrónico).

La encuesta se compone de 11 preguntas. Las primeras 6 están relacionadas con información demográfica, grado, grupo e institución educativa. Con respecto a las 5 restantes, 2 de ellas representan preguntas abiertas y 3 se estructuran de acuerdo con categorías de respuesta en escala tipo Likert. En las preguntas 7 y 8 se indaga por la frecuencia en el uso de expresiones que pueden asociarse al ámbito económico. En estas preguntas las categorías de respuesta tipo Likert que se utilizan están relacionadas con opciones de frecuencia. La séptima pregunta, por ejemplo, considera la siguiente escala de respuestas: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca y, por su parte, la octava pregunta considera la siguiente escala: muy frecuentemente, frecuentemente, ocasionalmente, raramente y nunca.

Las preguntas 9 y 10 corresponden a preguntas abiertas que indagan por la percepción de los estudiantes frente al uso de expresiones que se asocian al ámbito empresarial o mercantil en el contexto educativo. Y la pregunta 11, está presente para indagar por el aspecto emocional de los estudiantes frente a expresiones que se usan de forma recurrente en la escuela y que se asocian con expresiones propias del mercado. En esta pregunta se utiliza la escala: feliz, complacido, motivado, le es indiferente, triste, enojado y desmotivado.

3.4.2.2. Encuestas a docentes. La encuesta se aplicó de manera virtual a 48 docentes (El cálculo se desarrolla en el apartado de la muestra). La distribución del total de esta muestra se surtió de la siguiente manera: 22 participantes de la institución educativa Agustín Nieto Caballero; 15 de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac y, finalmente, 11 de la institución educativa Santa Isabel. Esta encuesta tiene como propósito rastrear la percepción de los docentes frente a la presencia de una terminología de mercado al interior de la escuela. Para favorecer la sinceridad en las respuestas de los participantes, la encuesta no indagó por información personal (nombre o género).

La encuesta se compone de 10 preguntas. Las primeras 4 están relacionadas con información sobre la institución, jornada, asignatura y grado del nivel de media en que el docente orienta las clases. Las preguntas 5, 6 y 7 indagan por la percepción del docente frente a la existencia de un lenguaje de mercado en la escuela. Para estas preguntas se utilizan opciones de respuesta en escalas tipo Likert, así: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca; muy frecuentemente, frecuentemente, ocasionalmente, raramente y nunca.

Las preguntas 8 y 9, por su parte, corresponden a preguntas abiertas que inquieren por la apreciación de los docentes en cuanto al uso de expresiones que se asocian al ámbito empresarial o mercantil en el contexto educativo. Y, para finalizar, la pregunta 10 se ocupa de averiguar por el aspecto emocional de los docentes frente a expresiones que se usan de forma recurrente en la escuela, asociadas con ambientes y escenarios propios del mercado. En esta pregunta se utiliza la escala: feliz, complacido, motivado, le es indiferente, triste, enojado y desmotivado.

3.5. Validación de la Encuesta

El formato de cada una de las encuestas fue enviado a tres pares expertos con el propósito de realizar el proceso de validación del instrumento. Al respecto, el par uno, expresa: “Después de revisarlas detenidamente encuentro que las preguntas que las componen están bien estructuradas, que teniendo en cuenta el objetivo principal de su tesis, le van a permitir recopilar la información necesaria”. En la misma dirección, después de revisar los instrumentos, el par dos manifiesta: “el vocabulario es de fácil comprensión de acuerdo a la población dirigida, las preguntas son acordes a los objetivos de la investigación, las opciones de respuestas son válidas y el formulario elaborado es de fácil acceso y uso” y, por último, el par tres comenta: “desde mi criterio, me parece que ambas encuestas están ajustadas tanto al objetivo general como a los objetivos específicos de su trabajo”, de lo que se puede concluir que el instrumento de la encuesta se valida de forma

satisfactoria y que el mismo se adecúa a la población objetivo y responde a los objetivos planteados en el investigación.

3.6. Análisis e Interpretación de Resultados

Aquí se presentan los análisis realizados sobre cada uno de los instrumentos. En lo concerniente con los PEI, sus análisis se desarrollaron de forma independiente para cada una de las instituciones educativas y al final de cada categoría o subcategoría, se realizó una síntesis de cada una de éstas. Ahora bien, habiéndose realizado el análisis del PNDE, los PEI y las encuestas de docentes y estudiantes, se procedió a interpretar la información, emergiendo así, los resultados de la presente investigación.

A continuación, se presentan los análisis de la información y la interpretación de los resultados.

3.6.1. Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026

En aras de dar cuenta de los referentes de tipo emocional y económico que subyacen en el PNDE, los hallazgos de este documento se plantean a partir de tres categorías: horizonte del PNDE; tipo de sociedad y expectativas de los colombianos frente a la educación en el PNDE y lineamientos para el desarrollo de los desafíos del PNDE. El abordaje de cada categoría se hará a continuación, con base en criterios que aquí mismo se mencionan:

3.6.1.1. Horizonte del PNDE.

Esta categoría se sustenta en estos criterios: propósito u objetivo del PNDE, principios atinentes al ámbito emocional y mercantil y visión del PNDE desde lo emocional y lo mercantil.

3.6.1.1.1. Propósito u Objetivo del PNDE. El PNDE 2016-2026, se constituye en la carta de navegación en materia educativa, en todo el territorio colombiano y su propósito es “convertirse en una hoja de ruta con orientaciones generales, flexibles y dinámicas sobre el futuro de la

educación, cuyo desarrollo y ejecución le corresponden no solo al Estado, sino también a las instituciones educativas y a muchos otros actores” (MEN, 2017, p. 29). Naturalmente, este propósito dialoga con la razón de ser de este importante documento en el ámbito educativo. No obstante, llama la atención el énfasis que sustenta esta “razón de ser” sobre el desarrollo económico. Esto último, es evidente en las siguientes líneas del documento:

El Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 es una hoja de ruta para avanzar, precisamente, hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico [...] es una propuesta para que el sector educativo se convierta en un motor que impulse el desarrollo económico. (MEN, 2017, p. 10)

En este sentido, se infiere una inclinación de tipo economicista que, puede estar permeando las prácticas educativas que tienen lugar en las instituciones educativas del territorio colombiano, con incidencia directa sobre los estudiantes. De hecho, el PNDE representa la hoja de ruta que sirve de marco normativo a los planes educativos específicos de cada institución, pues éstos realizan unas propuestas y unas reglas determinadas por el horizonte y el alcance que disponga aquél. En lo fundamental, los postulados del PNDE dotan de coherencia a la diversidad de prácticas y normativas del sector educativo.

Además, vale decir que en la formulación del PNDE, las políticas educativas del nivel internacional, inciden de manera notable, toda vez que toma “en consideración los indicadores que ha aportado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE, a través del diagnóstico de la educación en Colombia” (MEN, 2017, p. 21). Es decir, el PNDE se acoge a directrices del orden Nacional, no obstante, están en concordancia con las recomendaciones realizadas por la OCDE, que se sabe es una organización internacional que se encarga de promover políticas para mejorar el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo

(OCDE, 2020). De lo anterior se deduce que existe una inclinación de orden economicista en los contenidos de este importante documento.

3.6.1.1.2. Principios Atinentes al Ámbito Emocional y Mercantil. El PNDE, considera cinco principios orientadores que permiten avanzar hacia un sistema educativo de calidad que fomenta el desarrollo económico, social, político y cultural que tanto requiere nuestro país.

Estos principios no evidencian una orientación concreta en el ámbito emocional. Sin embargo, se destaca una breve alusión a este aspecto, al leer:

...el Plan debe ayudar a construir la paz y a consolidar el sentimiento de nación, como tareas importantes del país y de la educación en la próxima década [...] y un desarrollo individual y colectivo que contribuyan a las transformaciones sociales [...] y culturales que requiere el país. (MEN, 2017, p. 14).

Si bien es cierto que aborda aspectos sociales y culturales, estos no son suficientes para aseverar una presencia explícita de lo emocional.

En contraste con lo anterior, el ámbito económico sí es considerado como un aspecto prioritario en este documento orientador. En ese sentido, esboza que “el Plan debe ayudar a impulsar el desarrollo humano, que involucra las dimensiones económicas [...]” (MEN, 2017, p. 14). Al hablar de desarrollo humano, el documento señala en primer lugar la dimensión económica. Aquí se infiere que este aspecto cuenta con una mayor preeminencia con respecto a los demás factores que constituyen el desarrollo. Y con esto no se quiere dar a entender que esta investigación riña con ello, dado que se considera que el ámbito económico es importante en toda sociedad. A lo económico, se le debe sumar múltiples investigaciones en el campo de la neurociencia que respaldan la importancia del cultivo de la emoción en los procesos educativos, que complementa a la racionalidad.

3.6.1.1.3. Visión del PNDE Desde lo Emocional y lo Económico. En la visión del PNDE resaltan algunos aspectos congruentes con el ámbito emocional. Leemos en el PNDE:

Para el año 2026 [...] el Estado habrá tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional [...] ejerzan sus actividades sociales, personales [...] en un marco de respeto por las personas y las instituciones [...] y procuren la sostenibilidad y preservación del medio ambiente. (MEN, 2017, p. 15)

De estos planteamientos, se desprende una mirada holística que considera elementos relevantes como el desarrollo integral del ser en conjunción con su entorno, insuficiente para rescatar el ámbito emocional. Y son insuficientes, si se compara con el concepto de inteligencia emocional que brinda Goleman (1995) que, de paso, se ajusta a las pretensiones que, en el mismo sentido, aporta esta investigación. El autor plantea que la inteligencia emocional permite a los seres humanos tomar conciencia de sus propias emociones, entender los sentimientos de los demás, ser tolerantes frente a las presiones y frustraciones, desarrollar y aumentar su capacidad de empatía y sus habilidades sociales e incrementar las posibilidades de desarrollarse socialmente. Como se observa, la visión del PNDE en términos de emociones señala algunos aspectos, no explícitos, que podrían encajar con la noción de inteligencia emocional de Goleman.

En cuanto al ámbito económico, el PNDE plantea, “Se propenderá, además, por una formación integral del ciudadano que promueva el emprendimiento [...] para que los colombianos ejerzan sus actividades [...] productivas en un marco de respeto por las personas y las instituciones” (MEN, 2017, p. 15).

Aquí se sobreentiende, que el sistema educativo es el motor del crecimiento económico del país, mediante la promoción del emprendimiento (idea que en nuestro país está asociada a la creación de empresa) y que las actividades productivas, que subyacen, se desarrollen en un ambiente de respeto. De lo anterior, queda claro que el PNDE continúa endosando al sistema educativo una función mercantilista que forma para el trabajo y la competitividad.

3.6.1.2. Tipo de sociedad y expectativas de los colombianos frente a la educación en el PNDE. En esta categoría, tanto el ámbito emocional, como el mercantil, son analizados desde el enfoque sociológico. Esto se lleva a cabo a partir del tipo de sociedad que requiere Colombia, evidenciada en el PNDE y las expectativas que se tienen frente a la educación, para el decenio 2016-2026.

3.6.1.2.1. Tipo de sociedad desde lo económico y lo emocional. La educación es un aspecto fundamental en todo proyecto de Estado y de sociedad. En este sentido, el PNDE expone el tipo de responsabilidad que debe asumir la educación y que aquí se ventila:

El Plan debe tener presente que la educación es responsabilidad de la sociedad como un todo y que en ella participan instituciones públicas y privadas de múltiple naturaleza y condición. El Estado debe impulsar y garantizar dicha participación hacia los fines colectivos, fortaleciendo además su participación y compromiso. (MEN, 2017, p. 14)

Es cierto que la educación es responsabilidad de todos. Pero en mayor medida es una responsabilidad que le compete al Estado, en relación con la garantía de lo que es al mismo tiempo un servicio y un derecho. Además, el Estado recibe la responsabilidad de esbozar una perspectiva abierta a todo tipo de instituciones que las articule en torno a horizonte común. De manera que, en una primera medida, se puede afirmar que, antes que cualquier otra consideración, el PNDE

explicita un tipo de sociedad en el que todas las instituciones que la constituyen realizan sus actividades de manera acompasada, en función de unos intereses compartidos.

Desde el ámbito económico, bien podría atribuírsele a la educación un carácter utilitarista. Lo anterior, se deriva de aseveraciones que se pueden leer en el PNDE tales como “[...] El sistema educativo nacional en el 2026, deberá ser pertinente, responder a las necesidades laborales regionales y estar articulado a la vocación productiva de las mismas, mejorando la calidad de vida y los ingresos de los colombianos” (MEN, 2017, p. 16). En consonancia con estos planteamientos y en vista de que en el PNDE no se evidencia una postura explícita de sociedad, se infiere que se afilia a la de una organización científico-técnica que forma o habilita para el trabajo competitivo, porque la sociedad se perfila “[...] siempre pertinente y direccionada hacia la competitividad del país (MEN, 2017, p. 16). Es decir, en procura de la formación de mano de obra calificada para incursionar en el mundo laboral o productivo bajo estándares de competitividad.

Desde el ámbito emocional, se avizoran planteamientos orientados a la implementación de un proceso de formación integral permanente orientado a la ciudadanía que implique “el desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo” (MEN, 2017, p. 54).

En la misma dirección, se menciona en el cuerpo del documento el deseo de “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (MEN, 2017, p. 17), intenciones que bien podrían involucrar aspectos de tipo emocional, inclinados a superar la perspectiva tradicionalista que se le ha endilgado a la educación. Sin embargo, es una apreciación que carece de sustento teórico en este manuscrito

3.6.1.2.2. Expectativas de los colombianos desde lo emocional y lo económico. Al revisar las expectativas que los colombianos tienen frente a la educación para el 2026, no se identifican tendencias de tipo emocional. No obstante, en el siguiente planteamiento, se infiere una inclinación en ese sentido: “el desarrollo humano debe ser el espíritu de la educación, para al 2026 cerrar brechas sociales, lograr equidad, consolidar la paz, mejorar la calidad de vida de los colombianos y alcanzar el desarrollo sostenible” (MEN, 2017, p. 16). Como se observa, no hay una relación directa con el ámbito emocional, aunque sí se abordan aspectos relacionados con el desarrollo humano sostenible que procure mejorar la calidad de vida de los colombianos. Por lo demás, esto también podría interpretarse como una inclinación de tipo económico antes que emocional.

En el mismo sentido, dentro de las expectativas se encuentra como prioritaria la cualificación docente. Se lee en el PNDE: “el sistema educativo nacional, especialmente sus docentes [...] en el 2026 deberán ser de alta calidad, generando equidad, desarrollo humano y desarrollo económico” (MEN, 2017, p. 15). Se puede deducir que en este país se cree en el talento humano de las instituciones educativas. De ahí se considera que un buen nivel de formación de sus docentes trae consigo desarrollo humano para la comunidad educativa, por supuesto, asociado al desarrollo económico. Este razonamiento es posible porque se le ha exigido al sistema educativo la función de formar a los educandos, para ser competitivos y responder a las necesidades laborales de cada región, en consonancia con la vocación productiva de éstas. Claro está, que esta función se ha atribuido en procura de mejorar los ingresos de los colombianos y, naturalmente, su calidad de vida, pero en detrimento de aspectos como la educación emocional, sin tener en cuenta que esto último adquiere cada vez mayor preponderancia en la formación de las nuevas generaciones.

3.6.1.3. Lineamientos para el Desarrollo de los Desafíos del PNDE. En esta categoría se examina el referente filosófico de la educación, vigente en lineamientos del PNDE, el cual inquiriere por el tipo de hombre a formar en el ámbito emocional y mercantil.

Asimismo, aquí se indaga por los roles, tanto del currículo, del educador, del sistema educativo y por el tipo de educador que debe formarse. Todos estos aspectos, en función del ámbito emocional y mercantil, en el marco de los lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del PNDE.

A continuación, se desglosa cada uno de estos aspectos.

3.6.1.3.1 Tipo de hombre a formar en el marco de los lineamientos del PNDE. Al analizar los lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del PNDE a 2026, con el propósito de evidenciar el tipo de hombre a formar desde el ámbito emocional, se identifican menciones al desarrollo, entre otras, de habilidades socioemocionales. Así las cosas, el PNDE plantea la implementación de una “formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socioemocionales [...] en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo” (MEN, 2017, p. 56). Vale decir, que es satisfactorio observar que en el proceso de formación integral de los educandos, se considere el desarrollo de habilidades socioemocionales. No obstante, su desarrollo se plantea de forma transversal en todo el currículo y, en consecuencia, deja al libre albedrío de la institución educativa o de los docentes los diseños particulares para la formación socioemocional. Esto, en realidad, puede llegar a constituir una desventaja, más que un punto a favor. Al no existir un responsable directo, la enseñanza de estos aspectos puede obviarse. De hecho, esto es lo que generalmente sucede. Por lo demás, una de las causas que explica este fenómeno podría ser producto de los rezagos de una enseñanza tradicionalista que se ha

caracterizado por dar mayor relevancia a lo cognitivo, trasladando lo emocional a un segundo plano y, en muchas oportunidades, a un plano inexistente en el que ni siquiera se tiene en cuenta.

Otro factor a tener en cuenta es que el Ministerio de Educación Nacional establece la obligatoriedad de algunos proyectos pedagógicos transversales como: Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía; Educación y Seguridad Vial; Educación Ambiental (PRAE); Educación Económica y Financiera; Estilos de vida saludable; Derechos Humanos y Cátedra de Paz; sin embargo, el atinente al desarrollo de habilidades socioemocionales no está considerado dentro de éstos, lo que podría ser una razón para no ser tenido en cuenta como transversal y prioritario en el currículo de las instituciones educativas, tal como se plantea

En lo concerniente con el tipo de hombre a formar, desde el ámbito económico, está ligado a la posibilidad de “ofrecer una educación de calidad que aumente las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, [...] impulse la productividad e incremente las oportunidades de progreso para las regiones” (MEN, 2017, p. 9). Es decir, el tipo de hombre a formar está inmerso en un proceso de calidad que se asocia de forma directa con el ámbito económico, en la medida que debe ser un sujeto productivo que contribuya con el mejoramiento de su calidad de vida, y con el progreso, el desarrollo y la prosperidad de su región. De ahí, que se plantee la preponderancia de “entender que la formación para la vida social no se contradice con la formación productiva” (MEN, 2017, p. 50).

Si bien es cierto que la formación para la vida social no se contradice con la formación productiva, llama la atención que prevalezca la identificación de “las necesidades y fortalezas de cada región para fomentar la investigación orientada al desarrollo social, económico y productivo” (MEN, 2017, p. 60). O sea, en el proceso de formación de los estudiantes, es decir, en el tipo de hombre que la escuela contribuye a formar, según las orientaciones del PNDE, prima la formación

para el mundo laboral y productivo, porque desde la escuela se debe formar el trabajo calificado, con remuneración justa que aporte al desarrollo económico y productivo de la región y, en consecuencia, del país.

3.6.1.3.2. Rol del currículo en el marco de los lineamientos del PNDE. Ahora bien, en concordancia con el tipo de hombre a formar, de acuerdo con el apartado anterior, es necesario examinar el rol del currículo en el marco de los lineamientos del PNDE, desde lo emocional y lo económico.

En ese sentido, desde el ámbito emocional, como el hecho de “incluir en los currículos la formación para el reconocimiento de la diferencia y el respeto por el otro, fundamentados en principios como la solidaridad, la equidad, la resolución pacífica de conflictos” (MEN, 2017, p. 45) y la consolidación de una sociedad en paz. Sin embargo, no se abordan de forma explícita aspectos de tipo emocional relacionados, por ejemplo, con la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y el desarrollo de las habilidades sociales.

En la misma dirección, se aboga por “impulsar la formación integral, humana, resiliente, crítica y creativa para estudiantes, desde el enfoque de capacidades y de potencial humano y social en los estudiantes” (MEN, 2017, p. 50). Tal y como ya se ha dicho, aquí se consideran aspectos relacionados con el ser que, ciertamente, pueden asociarse con aspectos emocionales. Pero, en cualquier caso, estos últimos no se abordan de forma concreta.

Desde el ámbito económico, bien podría interpretarse que su visión es un tanto más abierta si se tienen en cuenta planteamientos como el siguiente:

Promover la construcción e implementación de proyectos curriculares flexibles, articulados entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, orientados a la formación para la vida de ciudadanos que puedan desenvolverse de manera crítica, creativa,

responsable y autónoma en los desafíos que se plantean en los ámbitos local, nacional y global, y que brinde elementos para [...] el desarrollo productivo [...]. Desarrollar currículos, basados en estudios de pertinencia, que respondan a las necesidades sociales y productivas del país (MEN, 2017, p. 43 y 44).

Como puede observarse, se consideran aspectos relacionados con la formación para la vida que les permita a los educandos desenvolverse de manera crítica, autónoma y creativa. No obstante, todo lo anterior se reduce al ámbito productivo. De hecho, se plantea aquí que los currículos deben responder a las necesidades productivas del país. Como se ha expresado antes, esta investigación no riñe con el desarrollo económico, productivo y laboral del país, toda vez que se considera necesario. Sin embargo, sí se cuestiona que la mayoría de los esfuerzos del sistema educativo se orienten de forma concreta a lo económico, dejando de lado aspectos como el emocional, que son igualmente importantes y necesarios en la formación de los educandos.

3.6.1.3.3 Tipo de educador a formar y rol del mismo en el marco de los lineamientos del PNDE. El tipo de educador a formar y su rol en el marco de los lineamientos del PNDE desde el ámbito emocional y mercantil son circunstancias que juegan un papel fundamental. Es en manos del educador en quien recae, en últimas, la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones.

Por tanto, se considera que desde el ámbito emocional, en lo atinente a la formación docente se debe:

Crear un sistema integral de formación y cualificación docente que busque desarrollar las habilidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y socioemocionales, que permiten al docente el manejo adecuado de los contextos escolares, potenciando en sus estudiantes las competencias necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI. (MEN, 2017. p. 40)

Debe reconocerse que si bien es cierto que en el ámbito emocional no se ha avanzado como se quisiera, es satisfactorio que dentro del sistema de formación integral docente se consideren como prioritarias las habilidades socioemocionales. Esto podría interpretarse como un primer paso hacia el fortalecimiento de estas habilidades, un desempeño que tanta falta le hace al país y que es necesario para la formación de los nuevos ciudadanos.

Las orientaciones plantean que se debe “garantizar en la formación inicial, continua y avanzada de educadores el enfoque de educación inclusiva, el enfoque de derechos, el uso pedagógico de las TIC y el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, para la construcción de paz y equidad” (MEN, 2017, p. 46). Es decir, a lo largo del proceso de formación de los maestros, debe privilegiarse el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, entre otros aspectos, necesarios para desarrollar competencias para la vida.

Valga decir que se observa con beneplácito los avances en el ámbito emocional. Es necesario traer a colación que, desde los procesos de formación de maestros, se considera la formación para el trabajo. De ahí que se especifique “incluir temáticas de orientación socio ocupacional en los procesos de formación para educadores de secundaria y media (MEN, 2017, p. 47). Procesos de formación ocupacional que se concretan en el nivel de secundaria y media, de tal manera que se prepara a los estudiantes de este nivel académico para incursionar en el mundo laboral y productivo. Por esta razón es que desde la concepción de formación se plantea “fomentar modelos de educación flexibles que tengan en cuenta la vocación estudiantil: potencialidades de los estudiantes, el proyecto de vida, proyectos productivos, una educación contextualizada [...] y que incentive el desarrollo económico” (MEN, 2017, p. 61). Como se observa, la formación se plantea desde proyectos productivos que incentiven el desarrollo económico, que como se ha dicho, tiene especial preponderancia en este importante documento.

Bien podría interpretarse, que el proceso de formación de los estudiantes hace parte de un engranaje económico, en el que la escuela forma la mano de obra calificada y barata para incursionar en el mundo productivo o laboral. Así las cosas, sería necesario “articular, mediante alianzas estratégicas, a los actores del sistema educativo con el sector productivo, en torno a la investigación para el emprendimiento y la innovación de base tecnológica” (MEN, 2017, p. 66). En conclusión, el sistema educativo se pone al servicio del sector productivo y económico de este país.

3.6.1.3.4 Rol del sistema educativo desde los lineamientos del PNDE. Desde el rol del sistema educativo, a partir de los lineamientos del PNDE, en función del ámbito emocional se considera:

Asegurar que [el rol de] las instituciones educativas, apropien un paradigma educativo participativo e incluyente, que desarrolle e implemente distintas metodologías y estrategias educativas, coherentes con los contextos y con la diversidad cultural y social, pertinente y orientada al desarrollo humano integral y a la formación del ciudadano [global]. (MEN, 2017, p. 50)

Si bien es cierto que aquí se abordan aspectos para una formación incluyente y el desarrollo humano integral, en relación con un sujeto que sepa desenvolverse en un ambiente global. No se hace énfasis de forma específica a las emociones, que es el tema que atañe rastrear en este proceso investigativo.

En contraste, el rol del sistema educativo en función del sistema económico imperante, dialoga con las exigencias propias del sistema capitalista en general y, en particular, con las del modelo Neoliberal. En consecuencia, plantea “fortalecer la educación media (académica y técnica), la educación para el trabajo y desarrollo humano [...], de acuerdo con el contexto

regional, rural y de zonas vulnerables fomentando la permanencia de los estudiantes en el sistema” (MEN, 2017, p. 40). Es decir, desde las orientaciones generales del PNDE (las que luego se convierten en política educativa) se refuerza la concepción de formación de mano de obra calificada, con estándares de competitividad y, por supuesto, barata, para la incursión en el mundo laboral o productivo.

Con la mirada puesta en lo anterior, propone:

Establecer vínculos, alianzas y convenios entre el proceso formativo y los sectores social y productivo, encaminados a construir proyectos de vida, con enfoque diferencial, acordes a la realidad del entorno local, regional, nacional e internacional [...] articular el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación con los sistemas nacionales de trabajo, salud, protección social, ciencia y tecnología, desarrollo económico y productivo, cultura, derecho y justicia, entre otros [...] institucionalizar un marco nacional de cualificaciones como un referente que facilite la articulación entre el sistema educativo y los contextos laborales y sociales. (MEN, 2017, p. 42 y 43)

Como puede observarse, desde el sistema educativo, se crea un engranaje que facilita la formación de la mano de obra requerida para la consolidación del sistema capitalista imperante en la actual sociedad. Esto deja en el ambiente la sensación de que se produce para el crecimiento económico, por un lado y, por el otro, para el desarrollo de la producción que estimula el consumo de bienes, pues los ciudadanos tendrían ingresos.

Ahora bien, ¿cómo se proyectan estas directrices en las escuelas? Esta investigación plantea en una de sus hipótesis, precisamente, una manera de abordar este interrogante. Se afirma que esto sucede a través de un lenguaje instrumental amparado en metáforas del mercado y

terminología propia de este dominio que ha permeado la escuela, transitando al interior de estas, sin hacer aduana.

Así las cosas, el PNDE encarna desde sus objetivos una inclinación de tipo económico que se evidencia en orientaciones que favorecen la formación de mano de obra calificada y barata para incursionar en el mercado laboral o productivo, en desmedro de una educación que apueste por una inclinación más humanista centrada en el ser y las emociones. Aquí es importante mencionar que no se trata de una educación que desconozca la importancia de la posibilidad de la inserción de los educandos al mundo laboral y productivo. Pero sí se trata, en cambio, de advertir críticamente el carácter predominante que se le da a este último aspecto dejando de lado otros de tipo humanista que dialoguen con la inteligencia emocional. Es cierto que estos aspectos se mencionan de forma esporádica, pero a decir verdad no tienen la contundencia con la que sí cuenta la formación para el trabajo y el crecimiento económico del país, en el que la mano de obra calificada de los educandos responda a las demandas del mercado y a contribuir con la consolidación de un sistema económico que le apuesta a la acumulación de riqueza en manos de unos pocos, en detrimento de los demás. Un sistema en el que, en fin, se desconoce el poder de la emoción, utilizándola para someterla a los intereses del sistema y no para empoderar a la sociedad.

3.6.2. Proyectos Educativos Institucionales (PEI)

En seguida se hará la presentación de un análisis sobre los PEI de las siguientes Instituciones Educativas: Santa Juana de Lestonnac, Santa Isabel y Agustín Nieto Caballero. La revisión de los PEI tiene como propósito indagar por referentes de tipo emocional y económico que subyacen en estos importantes documentos. Ante todo, encaminados a este propósito, se realiza una caracterización de las instituciones educativas objeto de investigación que permita reconocer el contexto en el que se desenvuelve la vida escolar de cada una de ellas.

Para el desarrollo del presente ejercicio de investigación se abordará, de forma independiente y con base en las categorías preestablecidas, cada uno de los PEI de las tres instituciones educativas focalizadas.

3.6.2.1. Caracterización de la población objeto de estudio. Con el ánimo de reconocer el entorno de las instituciones educativas focalizadas en esta investigación, y con base en la información presente en los PEI, se realiza una caracterización de cada una de aquellas.

3.6.2.1.1. Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac. Esta institución educativa, de carácter oficial y de modalidad académica, se compone de dos sedes: Rafael Pombo y Santa Juana de Lestonnac. Las dos prestan atención en la jornada mañana y tarde. Ambas se encuentran ubicadas en la comuna 5, en el barrio la Pradera del municipio de Dosquebradas, Risaralda. De un lado, la sede Rafael Pombo ofrece el nivel de preescolar únicamente para el grado de transición y cuenta con 4 grupos (2 en la jornada mañana y 2 en la jornada tarde); la básica primaria se brinda desde el grado primero hasta grado quinto y cuenta con 2 grupos por grado y jornada (para un total de 20 grupos en básica primaria). Del otro lado, la sede Santa Juana de Lestonnac, en primer lugar, brinda los niveles de básica secundaria, que comprende desde el grado sexto hasta el grado noveno; en este nivel se cuenta con 19 grupos en la jornada mañana y tarde. En segundo lugar, con respecto a la media académica comprende los grados décimo y undécimo en los que se cuenta con 8 grupos en la jornada mañana y tarde. En la actualidad, la institución educativa acoge a un total de 1.823 estudiantes matriculados, de acuerdo con el SIMAT. La institución dispone de una planta docente conformada por 61 docentes y 4 directivos docentes (1 rector y 3 coordinadores).

Las edades de los estudiantes oscilan entre los 5 y los 18 años. En términos porcentuales, del total de la población escolar, el 53% de los estudiantes corresponde al sexo masculino y el 47% al sexo femenino. El 11% de los estudiantes pertenecen al estrato 1, el 39% al estrato 2, el 43% al

estrato 3 y, finalmente, el 7% al estrato 4. En el PEI se expone que, en general, las familias poseen vivienda propia y el nivel socioeconómico del que proviene la mayoría de los estudiantes es clase media.

La población estudiantil se caracteriza por venir de hogares nucleares y los ingresos de sus familias se derivan, entre otros, de negocios particulares o independientes y de prestar sus servicios laborales en empresas de la región. El nivel académico de los padres de los estudiantes inicia con el nivel de media (es decir, son bachilleres) y se extiende hasta el nivel de formación universitaria.

3.6.2.1.2. Santa Isabel. La Institución Educativa Santa Isabel, de modalidad académica, es un establecimiento de carácter público. Se encuentra localizado en la zona urbana del municipio de Dosquebradas, Risaralda. La institución cuenta con 4 sedes. La principal, que pertenece a la Comuna 4 y se encuentra ubicada en el barrio que tiene su mismo nombre, presta el servicio desde el grado de preescolar hasta el grado 11. Las otras tres sedes se encuentran ubicadas en la Comuna 3. La sede Eduardo Carranza, ubicada en el barrio Campestre A, atiende únicamente en la jornada de la mañana a los estudiantes desde preescolar hasta grado quinto y el grado de aceleración del aprendizaje para los estudiantes en extra edad de la básica primaria; la sede Manuelita Sáenz, ubicada en el barrio Campestre B, atiende estudiantes desde preescolar hasta grado quinto de básica primaria en jornada mañana y tarde; y, finalmente, la sede Policarpa Salavarrieta, ubicada en el barrio Campestre C, cuenta con una menor cantidad de grupos y de estudiantes por grupo, y atiende desde el preescolar hasta grado quinto en la jornada de la mañana.

En la actualidad, la institución atiende un total de 1.702 estudiantes. De este total, el 55% pertenece al sexo masculino y el 45%, al sexo femenino. Sus edades oscilan entre los 5 y los 19 años. El 15% de los estudiantes pertenece al estrato 1, el 45% al estrato 2, el 38% al estrato 3 y

solo el 1% al estrato 4. Su planta docente está conformada por 64 profesores, 1 docente orientadora y 4 directivos docentes (1 rector y 3 coordinadoras).

3.6.2.1.3. Agustín Nieto Caballero. Institución educativa de carácter oficial y de modalidad académica. Presta atención en la jornada mañana, tarde y noche. Se encuentra ubicada en la comuna 2, en el sector conocido como Frailes, al sur oriente del municipio de Dosquebradas, departamento de Risaralda. Está conformada por tres sedes. Por su parte, tanto la sede Santiago Londoño como la sede Principal, se encuentran ubicadas en el barrio Santiago Londoño; y, de otro lado, la sede Frailes, en la vereda Frailes Alto. Las sedes Santiago Londoño y Frailes ofrecen los niveles de preescolar (transición) y básica primaria, que comprende los grados de primero a quinto. En la actualidad, se cuenta con 3 grupos de preescolar distribuidos en la jornada mañana y tarde de la sede Santiago Londoño y la misma cantidad en la sede Frailes (para un total de seis grupos). En el nivel de básica primaria, en la sede Santiago Londoño se cuenta con 3 grupos en cada grado, distribuidos en las dos jornadas (para un total de 15 grupos). En cambio, en lo que tiene que ver con la sede Frailes, en el grado primero hay 3 grupos y 2 grupos en los siguientes grados, distribuidos entre las 2 jornadas (para un total de 11 grupos). Así las cosas, en básica primaria, sumando las dos sedes se consigue representar un total de 26 grupos en nivel de básica primaria y 6 grupos en el nivel de preescolar (para un acumulado final de 32 grupos con respecto a estos niveles de educación).

Ahora bien, la sede principal atiende los niveles de básica secundaria, que comprende los grados de sexto a noveno y, además, el nivel de media académica. En la actualidad, en la jornada mañana y tarde cuenta con 6 grupos de grados sexto, 5 grupos de séptimo, 4 grupos de octavo, 3 grupos de noveno (para un total de 18 grupos en la básica secundaria); en la media, por su parte, se cuenta con 6 grupos en las mismas 2 jornadas (para un acumulado total de 24 grupos

representativo para ambas jornadas). En la nocturna, a excepción del ciclo V, se cuenta con un grupo en cada uno de los ciclos (para un total de 6 grupos).

En la actualidad, la institución cuenta con un total de 79 estudiantes en la jornada nocturna y 1.774 estudiantes en educación regular (es decir, jornadas mañana y tarde) para un total de 1.853 estudiantes, de acuerdo con el SIMAT. Las edades de los estudiantes de la jornada diurna oscilan entre los 5 y los 18 años y en la jornada nocturna desde los 14 hasta los 56 años. Del total de la población, el 51% de los estudiantes pertenecen al sexo masculino y el 49%, al sexo femenino. Para atender a esta población, la institución cuenta con 64 docentes, 1 docente orientadora y 4 directivos docentes (1 rector y 3 coordinadoras).

Los estudiantes provienen de barrios aledaños a la institución y algunas veredas. De la población estudiantil, el 48% pertenece al estrato 1, el 50% al estrato 2 y el 2% al estrato 3. Los ingresos de estas familias proceden principalmente de su desempeño como empleados, de trabajadores informales, trabajadores del campo, obreros y empleadas del servicio doméstico. La gran mayoría de los estudiantes reside con sus familias en viviendas en arrendamiento. Respecto al nivel académico de los acudientes de esta institución educativa, el 16% no estudió o tiene una primaria inconclusa, el 13% terminó su nivel de primaria, un 22% inició el nivel de básica secundaria y no terminó, el 30% son bachilleres, el 9% inició estudios técnicos, tecnológicos o educación superior (pero no terminó) y sólo el 10% ha culminado estudios en el nivel de tecnología o profesional.

3.6.2.1.4. Síntesis de la caracterización de los tres PEI analizados.

Como puede observarse, las 3 instituciones son de modalidad académica, están ubicadas en comunas diferentes y atienden un número considerable de estudiantes. Entre aquellas, la que más estudiantes matriculados tiene es la Institución Agustín Nieto Caballero con 1.853 y, por su

parte, la que menos estudiantes atiende es la Institución Educativa Santa Isabel con una cifra que asciende a 1.702. Esta última institución mencionada está compuesta por la mayor cantidad de sedes en la muestra, esto es, de cuatro. De las 3 instituciones focalizadas solo 1 de ellas, la Agustín Nieto Caballero, cuenta con la jornada nocturna. Para todas las instituciones el porcentaje de estudiantes de sexo masculino es mayor en comparación con el sexo femenino.

En cuanto al factor socioeconómico, en las instituciones educativas Santa Juana de Lestonac y Santa Isabel los estudiantes pertenecientes al estrato 1 no superan el 11% y 15%, respectivamente, mientras que para el caso de Agustín Nieto Caballero el 48% de sus estudiantes corresponden a este estrato. En la institución educativa Santa Juana de Lestonnac el 50% de sus estudiantes corresponden a los estratos 1 y 2; en Santa Isabel, el 60% de los educandos pertenecen a los mismos estratos y, finalmente, en el caso de Agustín Nieto Caballero el 98% de su población se encuentra en los mencionados estratos. De las 3 instituciones, Santa Juana de Lestonac y Santa Isabel cuentan con estudiantes que pertenecen al estrato 4, la primera con el 7% de su población y la segunda solo con el 1%. En las instituciones Santa Juana de Lestonac y Santa Isabel la mayor cantidad de estudiantes pertenecen a los estratos 2 y 3, la primera con el 82% y la segunda con el 83%. En el caso de Agustín Nieto Caballero la mayor cantidad de su población pertenece al estrato 1 y 2, no tiene ningún estudiante que pertenezca al estrato 4 y solo el 2% pertenece al estrato 3.

Como puede observarse, la población que atiende cada una de las instituciones educativas posee características diferentes. Y esto es un aporte significativo a la investigación dado que permite tener una referente de contextos y poblaciones dispares.

3.6.2.2. Referentes de tipo emocional y económico.

Con el propósito de identificar referentes de tipo emocional y económico que subyacen en los PEI de las instituciones educativas objeto de investigación, este apartado se aborda desde tres

categorías: en primer lugar, horizonte institucional; en segundo lugar, tipo de sociedad y tipo de hombre a formar y, por último, componente pedagógico.

A manera de comentario inicial, es menester aclarar que al mencionar el ámbito emocional se tendrán en cuenta los planteamientos sobre inteligencia emocional propuestos por Goleman (1995), los cuales se orientan a cinco habilidades emocionales. Enseguida, se hará de cada una de ellas una breve referencia. En primer lugar, el autoconocimiento es la habilidad que permite el reconocimiento de las propias emociones y sus consecuencias; la autorregulación, por su parte, permite que la persona no se deje llevar por los sentimientos del momento; en cuanto a la automotivación debe decirse que, en palabras del autor, dirige las emociones hacia un objetivo y mantiene fija la atención en las metas y no en los obstáculos; la empatía (o reconocimiento de las emociones ajenas) es la competencia que permite reconocer lo que sienten los demás; y, por último, las habilidades sociales, se refieren a la capacidad de entender los sentimientos de los demás y desarrollar acciones para transformarlos. En el rastreo que hace parte de la presente investigación se tendrán en consideración estas habilidades para la identificación de una inclinación de tipo emocional en los PEI de las instituciones educativas.

Además, hay que tener presente que, específicamente, para inferir una orientación de tipo emocional en una institución educativa no resulta suficiente con que el respectivo PEI se haga mención de aspectos relacionados con las habilidades emocionales de forma desarticulada. Por el contrario, de acuerdo con el punto de vista asumido en esta investigación, es absolutamente necesario que en el rastreo documental que se realiza sea evidente que la institución educativa asume el aspecto emocional dentro de sus referentes psicológicos en el proceso educativo.

3.6.2.2.1. Horizonte Institucional desde lo emocional y lo económico.

Esta categoría se construye con base en los siguientes criterios: propósito u objetivo, misión y, finalmente, visión del PEI. Es de resaltar que todos estos aspectos son estudiados desde el ámbito emocional y económico.

3.6.2.2.1.1. Propósito u objetivo del PEI desde un referente emocional y económico. A continuación, se analiza desde un referente emocional y económico el propósito u objetivo del PEI de cada una de las instituciones educativas focalizadas.

3.6.2.2.1.1.1. *Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac*. El PEI en una institución educativa constituye su columna vertebral y, en este orden de ideas, el propósito que consiga demarca la ruta por la que transitará esta institución. Ahora bien, al rastrear los propósitos y objetivos del PEI de esta institución educativa *no* se vislumbra una postura explícita desde un referente emocional. Se lee en los propósitos del PEI: “Propiciar un ambiente educativo que facilite el proceso de crecimiento integral de la comunidad educativa, dentro del cual la convivencia sea el motor para formar personas comprometidas con la justicia vivida como compromiso personal, familiar y social” (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 24). Desde estos planteamientos, pueden rescatarse aspectos inherentes a la formación del ser que podrían asociarse con un referente cívico o de convivencia, antes que emocional; por tanto, no se establece una relación directa con referentes de tipo emocional que permitan dilucidar que el propósito de esta institución educativa se circunscribe a aspectos emocionales.

En contraste, en el ámbito económico o mercantil se puede evidenciar una postura un tanto más explícita, en la medida que se establece dentro de los objetivos del PEI “planear actividades extracurriculares que promuevan en los estudiantes, el contacto con la realidad laboral, social, económica y ambiental” (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 24). Si bien es

cierto que la institución no planea estas actividades de forma curricular, estas sí forman parte de las actividades extracurriculares de los estudiantes, puesto que la institución considera relevante la interacción de los estudiantes con la realidad laboral, productiva y económica de la región. De esta manera, la institución favorece, de una u otra forma, el vínculo de los educandos con el mundo del trabajo y, por supuesto, con el ámbito productivo y económico, pese a que la institución es de modalidad *académica*, lo que supondría una desvinculación directa del proceso de formación orientado al trabajo o al ambiente laboral (sin embargo, tal y como se acaba de demostrar, sucede lo contrario).

3.6.2.2.1.1.2. *Institución Educativa Santa Isabel*. Esta institución educativa, al igual que Santa Juana de Lestonnac, no aborda de forma concreta el ámbito emocional. En sus propósitos considera “fortalecer la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía” (Institución Educativa Santa Isabel, 2019, p. 7). No puede desconocerse que estos aspectos tienen alguna relación con el “ser” pero que, específicamente, revisten una marcada inclinación a lo cívico o la ciudadanía que, desde los planteamientos de Goleman (1995), no darían pie a una asociación con referentes de tipo emocional y, por consiguiente, no puede atribuirse correspondencia con lo emocional, aspecto que se hace cada vez más importante cultivar al interior de las instituciones educativas.

No puede decirse lo mismo del ámbito económico puesto que sí tiene una mención específica en este proyecto educativo. Esto se pone en evidencia en enunciados que le apuestan a una “educación de seres emprendedores, productivos y capaces de desempeñarse en una sociedad cambiante” (Institución Educativa Santa Isabel, 2019, p. 6). Por un lado, es cierto que el mundo cambiante exige seres educados emocionalmente y que sean, por supuesto, emprendedores y productivos; pero es igualmente cierto que en el PEI de la presente institución se observa cómo se

hace especial énfasis a lo segundo y, prácticamente, se desconoce lo primero. Tal vez esto ocurre porque desde las orientaciones del PNDE (MEN, 2017) se enfatiza en lo económico antes que en lo emocional y, quiérase o no, porque todos los actores que intervienen en los procesos educativos (a saber, los docentes, administrativos, educandos y familias, entre otros) han interiorizado la presunción de que la función de las instituciones educativas debe estar orientada a la formación para el trabajo y el mundo productivo, como si esto fuera suficiente para la formación de los nuevos ciudadanos (desconociéndose así aspectos tan importantes como la inteligencia emocional).

3.6.2.2.1.1.3. Institución Educativa Agustín Nieto Caballero. Al igual que las anteriores instituciones educativas, esta institución *tampoco* aborda de forma explícita el ámbito emocional. No obstante, se plantea en uno de sus propósitos:

Formar integralmente para que luche permanentemente para liderar y producir cambios de excelencia en su vida, con dominio de sí mismo, capaz de amar, de jugar, de gozar, de relacionarse con los otros, de integrarse, de servir, de crecer colectivamente y de construir ciudadanía, mediante la práctica del respeto de los derechos humanos, de la participación en la organización en la solidaridad social y la preservación de la naturaleza. (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 8)

De este propósito pueden inferirse referentes que, desde los planteamientos de Goleman (1995), dialogan con la inteligencia emocional, como son el dominio de sí mismo, la capacidad de amar y la interacción con los demás, entre otros aspectos, que pueden asociarse al autoconocimiento y las habilidades sociales. Sin embargo, los mismos son insuficientes para aducir una inclinación de tipo emocional en este importante documento, dado que no están enmarcados desde un ámbito emocional, sino que se orientan desde aspectos que dialogan más con referentes de ciudadanía o convivencia. En este punto debe reconocerse que este PEI valora

aspectos significativos del ser y esto implica un buen comienzo para avanzar hacia la consideración de aspectos de tipo emocional en el proceso educativo, pero es necesario y urgente que se reconozcan como tal, es decir, como aspectos desde lo emocional.

Ahora bien, desde el ámbito económico es fácil encontrar una inclinación explícita hacia la formación para el trabajo. Esto es así porque desde el presente PEI se orienta en la necesidad de proporcionar a los estudiantes “los requerimientos necesarios que permitan el acceso al servicio especial de la educación laboral, el ingreso al nivel de la educación media o al desempeño inicial en el trabajo” (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 25). Es decir, la institución a través de su proceso de formación propende por suministrar las herramientas necesarias para que los educandos puedan insertarse de forma satisfactoria al mercado laboral, cumpliendo de alguna manera con los designios del PNDE (que, tal y como se mostró oportunamente, se inclinan hacia un proceso de formación para el trabajo, desconociendo aspectos emocionales que son necesarios en la vida diaria de los educandos).

3.6.2.2.1.1.4. Síntesis de los tres PEI analizados desde la categoría propósito u objetivo del PEI desde un referente emocional y económico. A manera de recapitulación, puede colegirse que en las tres instituciones educativas no se evidencia una postura explícita desde el ámbito emocional. Es cierto que se avizoran algunos aspectos que dialogan con el ser, aspectos que pueden ser vinculados de alguna manera con el ámbito propiamente emocional. Sin embargo, la orientación que dan las instituciones educativas dialoga más con aspectos de tipo cívico o de ciudadanía y, contrariamente, para considerar la orientación de tipo emocional resulta necesario que las instituciones lo reconozcan como tal en sus referentes psicológicos. Entonces, tal y como se evidenció, en los tres PEI revisados se carece de una perspectiva concreta que indique que las instituciones educativas consideran el aspecto emocional dentro de sus prioridades.

En el ámbito económico o mercantil, por su parte, la situación es palpablemente diferente. Y esto es todavía más llamativo siempre que se tenga en cuenta que las instituciones analizadas son de modalidad académica y, en consecuencia, puede inferirse de sus objetivos o propósitos una inclinación distinta a la puramente economicista que contribuya a la formación de mano de obra calificada para el mercado laboral y/o productivo. No obstante, los PEI hacen una mención clara y explícita de unos aspectos mediante los cuales se pone de manifiesto el direccionamiento de los procesos educativos hacia los intereses económicos y las demandas del mercado. En este sentido, puede aducirse que los PEI de las instituciones educativas objeto de investigación están orientados a cumplir con las disposiciones del PNDE, pese a que únicamente la Institución Educativa Santa Isabel lo menciona en su documento. Todo lo anterior permite suponer que las orientaciones de tipo economicista han permeado la escuela y, además, que están tan arraigadas, que los propósitos de los PEI se construyen en consecuencia, sin que la comunidad educativa se percate de la incidencia que este tipo de inclinación en el proceso de formación puede estar generando en las nuevas generaciones.

3.6.2.2.1.2. Misión del PEI desde un referente emocional y económico. En este apartado se analiza la misión de cada una de las instituciones educativas desde una mirada emocional y económica.

3.6.2.2.1.2.1. *Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac*. Se lee en la misión de esta institución educativa lo siguiente: “Santa Juana de Lestonnac es una institución educativa académica que forma personas desde la diversidad, potenciando sus competencias y capacidades, con el propósito de prepararlas para las exigencias de un mundo globalizado” (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 25). En la misión, razón de ser de la institución educativa, se rescata la expresión “capacidades”. No obstante, se considera demasiado genérica

para deducir de ella características emocionales y, por tanto, se colige que en esta misión no se evidencia una postura explícita o si quiera implícita hacia el ámbito emocional.

Desde el ámbito económico, por su parte, si bien es cierto no se evidencia una postura explícita, sí puede deducirse una postura implícita puesto que se hace referencia al desarrollo de un proceso de formación que potencia las competencias, a fin de preparar a los educandos para las exigencias de un mundo globalizado. Eso último puede interpretarse como un mundo que requiere educandos preparados para competir en un entorno laboral y/o productivo y salir adelante. Es decir, la interpretación de exigencias de un mundo globalizado puede tener muchas aristas. No obstante, en este caso, el PEI se inclina hacia un referente de tipo economicista que permite dilucidar que la expresión de un “mundo globalizado” se orienta a lo económico, toda vez que la misión debe guardar coherencia con la integralidad del documento y, a este respecto, su inclinación está orientada en ese sentido.

3.6.2.2.1.2.2. Institución Educativa Santa Isabel. La misión de esta institución educativa plantea: “La Institución Educativa Santa Isabel propicia un ambiente escolar, que posibilita el desarrollo de la comunidad educativa, con el fin de lograr una formación [...] humanística; mediante procesos transformadores de actitudes, con liderazgo, en pro de un nuevo ciudadano” (Institución Educativa Santa Isabel, 2019, p. 4). Como puede observarse, esta misión aduce aspectos humanísticos que involucra la transformación en las actitudes de los educandos; sin embargo, dada la generalidad que caracteriza una misión, es justificable que aquí no se especifique el tipo de actitudes a las que se hace referencia. En ese sentido, considerando que el PEI es un documento que guarda una coherencia interna y, también, en vista de que no hay elementos que evidencien una inclinación de tipo emocional, se retoma el propósito del PEI analizado en la categoría anterior para deducir lo siguiente: pese a que la misión se orienta a la búsqueda de un

nuevo ciudadano no se cuenta con referentes que permitan inferir que este nuevo ciudadano se forma desde unas orientaciones permeadas por lo emocional y, por ende, se deduce que la misión de esta institución educativa no se asocia con una inclinación de tipo emocional.

Desde el ámbito económico no se evidencia una postura explícita, no obstante, al mencionar liderazgo, podría deducirse una leve inclinación de tipo económico en la medida que ese liderazgo podría asemejarse a un liderazgo empresarial o económico que contribuye a la consolidación de ese nuevo ciudadano que se requiere en la actualidad para dar respuesta a las demandas del mercado laboral y/o productivo.

3.6.2.2.1.2.3. *Institución Educativa Agustín Nieto Caballero*. Desde lo planteado en su misión, esta institución educativa afirma estar:

[...]dedicada a la formación integral de niños(as), adolescentes y adultos ofreciendo el servicio educativo [...] bajo un ENFOQUE PEDAGOGICO DE APRENDIZAJE AUTONOMO, en el marco de los principios de LA PAZ, EL TRABAJO EN EQUIPO, EL LIDERAZGO, EL CONOCIMIENTO, empleando métodos de enseñanza flexibles [y virtuales]. (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 5)

Al revisar la misión desde la óptica de lo emocional, debe decirse que en ella se abordan aspectos como la formación integral, el aprendizaje autónomo y el principio de paz que, por supuesto, tienen relación con el ser y que fácilmente podrían relacionarse con habilidades como el autoconocimiento y habilidades sociales. Sin embargo, no son suficientes para inferir una inclinación de tipo emocional toda vez que no se vislumbra en la misión que estos aspectos estén orientados de forma concreta con lo emocional; por el contrario, puede inferirse, más bien, que la institución los considera como aspectos esenciales para la consolidación del enfoque pedagógico de aprendizaje autónomo.

Desde el ámbito económico, en la misión no se evidencia una postura explícita. Sin embargo, menciona aspectos relacionados con el trabajo en equipo y el liderazgo, que son términos que pueden ser asociados al ámbito laboral. El primero, relacionado con las actividades que se desarrollan en un entorno laboral en el que los integrantes persiguen un objetivo en común y, el segundo, el liderazgo, antecedido por el trabajo en equipo puede comprenderse como un liderazgo empresarial necesario para que el trabajo se desarrolle conforme a los requerimientos y que contribuya al cumplimiento del propósito del PEI de esta institución educativa examinado en la categoría anterior (que se inclina hacia una perspectiva de formación para el trabajo y el mundo productivo). Así las cosas, puede inferirse de la misión de esta institución educativa una inclinación de tipo economicista.

3.6.2.2.1.2.4. Síntesis de los tres PEI Analizados Desde la Categoría Misión del PEI desde un Referente Emocional y Económico. A manera de sumario, la misión de cada una de las instituciones educativas no permite identificar una postura explícita ni implícita orientada al ámbito emocional. Si bien es cierto que pueden identificarse algunos aspectos que se relacionan con el ser, éstos son muy generales y no permiten una concreción con aspectos relacionados con lo emocional. Adicionalmente, desde la misión de los PEI de las instituciones objeto de estudio no es posible evidenciar una postura psicológica que permita inferir una orientación puntual hacia el ámbito emocional. Por tanto, debe concluirse que en la misión de los PEI analizados no es identificable una inclinación de tipo emocional.

Por otro lado, frente al ámbito económico, en la misión de las instituciones se utilizan expresiones que bien podrían ser asociadas con el ámbito empresarial o productivo y que permiten inferir una leve inclinación hacia lo económico. Esta inferencia se apoya en la coherencia interna que caracteriza a los PEI y, en lo fundamental, para llegar a formularla se toma como referente la

inclinación de tipo economicista que se hace explícita en la categoría anterior en la que se analizó el propósito de los PEI.

3.6.2.2.1.3. Visión del PEI desde un referente emocional y económico.

Este criterio tiene como propósito rastrear un referente emocional y económico en la *visión* de cada una de las instituciones educativas objeto de investigación.

3.6.2.2.1.3.1. Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac. Con el ánimo de continuar con el rastreo de una postura emocional y económica con respecto a esta institución educativa, se trae a colación el contenido de su visión:

Para el 2023 nos posicionaremos como una institución educativa de calidad, que forma estudiantes como líderes sociales, agentes de reconciliación, ciudadanos globales y emprendedores, capaces de incorporarse a la educación superior o al sector productivo enfrentando positivamente los retos del Siglo XXI. (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 25)

Como puede observarse, en la visión no se evidencia una postura orientada al ámbito emocional, salvo expresiones como agentes de reconciliación que no resultan suficientes para inferir una inclinación de este tipo. Y no es suficiente porque, si bien es cierto que puede asociarse con las habilidades sociales que permiten advertir los sentimientos en los demás e influir para transformarlos, no se evidencia desde la visión una intencionalidad hacia el ámbito emocional, sino más bien un aspecto más para favorecer la incursión del educando en el mundo productivo.

Esta última situación no sucede, por el contrario, con respecto al ámbito económico. Es cierto que en la misión no era explícita una inclinación de este tipo y, no obstante, en este apartado del PEI que corresponde a la visión no hay lugar a dudas en cuanto a que los esfuerzos de la institución se orientan a formar educandos emprendedores con capacidades para incursionar en el

sector productivo (educandos que cuenten con las condiciones y competencias suficientes para superar con éxito los retos que tendrán que afrontar en este nuevo contexto). No presenta ninguna dificultad interpretar la idea de un proceso de formación al servicio de una incorporación al sector productivo: esto confirma ostensiblemente una inclinación hacia el ámbito económico de parte de esta institución.

3.6.2.2.1.3.2. *Institución Educativa Santa Isabel*. Su visión está planteada así: “la Institución Educativa Santa Isabel del municipio de Dosquebradas, será al año 2022 líder en la aplicación del modelo pedagógico “Socio-Constructivista” bajo el enfoque Humanista, formando seres emprendedores, productivos y con capacidades para desempeñarse en una sociedad cambiante” (Institución Educativa Santa Isabel, 2019, p. 4).

Desde el ámbito emocional no se identifica una postura explícita. No obstante, hace mención a una formación guiada desde el enfoque humanista, que bien podría asociarse a aspectos del ámbito emocional. Aunque se debe resaltar que no se especifican los aspectos que se asumen desde este enfoque y que, por tanto, la sola mención se considera insuficiente para aducir una inclinación de tipo emocional en la visión de esta institución educativa. Aunado a esto, desde la intencionalidad de la visión no es posible rescatar ningún aspecto que se asocie con una inclinación de tipo emocional.

En contraste con lo anterior, desde el ámbito económico sí es posible identificar una orientación explícita y concreta hacia el ámbito económico o productivo, toda vez que su visión es enfática en la formación de seres emprendedores. Desde la Ley 1014 de 2006, la formación de seres emprendedores se orienta a la generación de bienes y servicios de forma creativa y, por ende, a la generación de riqueza económica (Congreso de Colombia, 2006). Se trata, entonces, de una perspectiva que se refuerza con la intención de formar seres productivos que se desempeñen de

forma satisfactoria en el actual mundo cambiante en el que -se podría decir- el consumismo cada vez adquiere mayor preponderancia y suma más adeptos.

3.6.2.2.1.3.3. Institución Educativa Agustín Nieto Caballero. La visión de esta institución educativa plantea que:

Para el año [2022] formará integralmente personas autónomas que sean competentes en emplear los saberes para: acercarse al pensamiento crítico y científico, ser responsables, respetuosas, tolerantes con la familia, la sociedad, el medio ambiente y dedicar su máximo esfuerzo a generar obras creadoras y la sana convivencia, [bajo una adecuada implementación de los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje]. (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 6)

Al rastrear aspectos relacionados con el ámbito emocional, pueden destacarse expresiones como ser personas respetuosas y tolerantes con el otro y con su entorno, que bien podrían asociarse con la capacidad de empatía propuesta por Goleman desde la inteligencia emocional. Con todo, estas expresiones no son suficientes para aducir una inclinación de tipo emocional en esta visión, toda vez que no se enmarca dentro de unos referentes de tipo emocional que iluminen este apartado, sino, más bien, que estas expresiones obedecen a características necesarias en los educandos para la implementación de unos ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, debe reconocerse el esfuerzo de parte de esta institución por incluir aspectos relacionados con el “ser” y que permiten vislumbrar una perspectiva más humanística en el horizonte de las instituciones educativas.

En concordancia con lo anterior, en esta visión *no* se identifica una inclinación implícita, ni explícita frente al ámbito económico de esta institución educativa.

3.6.2.2.1.3.4. Síntesis de los tres PEI Analizados Desde la Categoría Visión del PEI desde un Referente Emocional y Económico. A manera de síntesis, en cuanto a la visión de las instituciones educativas objeto de estudio, puede deducirse que en el ámbito emocional no se identifica una postura concreta frente a éste. No obstante, se vislumbran aspectos que pueden relacionarse con el ser y con una perspectiva humanística en sus procesos de formación. Y aunque de alguna manera estos aspectos se encuentren vinculados con el ámbito propiamente emocional, no son suficientes para aseverar una inclinación de tipo emocional presente en la visión de los PEI analizados porque obedecen a intereses diferentes a los emocionales; es decir, en los PEI, pese a que se abordan aspectos que pueden relacionarse con las habilidades emocionales, no se pone en evidencia una postura concreta desde los referentes psicológicos de la institución que vinculen el ámbito emocional al proceso educativo.

En cuanto al ámbito económico, en lo que tiene que ver con las instituciones educativas Santa Juana de Lestonnac y Santa Isabel, pese a que mencionan tener un enfoque pedagógico socio constructivista, la perspectiva que se infiere de su visión es que se perfila al educando como un ser productivo y a la escuela como el escenario que contribuye a habilitarlo para que desarrolle su trabajo de forma competente y exitosa. En el caso de la Institución Agustín Nieto Caballero, no se evidencia desde su visión una inclinación u orientación hacia el ámbito económico.

3.6.2.2.2. Tipo de sociedad y tipo de hombre a formar desde un referente emocional y económico.

Desde una mirada centrada en lo emocional y lo económico, en esta categoría se examina el referente sociológico y el referente filosófico de la educación, vigentes en los Proyectos Educativos de las instituciones focalizadas.

3.6.2.2.2.1. Tipo de sociedad desde un referente emocional y económico. Esta categoría se ocupa de indagar por el enfoque sociológico desde el ámbito emocional y mercantil que subyace en los PEI de cada una de las instituciones educativas estudiadas.

3.6.2.2.2.1.1. *Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac*. Al rastrear el PEI de esta institución educativa no se evidencia de forma explícita el fundamento sociológico correspondiente. De ahí que esto deba inferirse del contenido del documento.

Así, pues, frente al ámbito emocional, en el marco del enfoque sociológico el PEI esboza, entre otras, la intención de “transformar a los estudiantes en sujetos del saber y poder desde el conocimiento de sí mismos” [...] trabajo con los estudiantes desde la estrategia de la investigación crítica y propositiva” (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 34). Desde estos planteamientos puede inferirse que el PEI dialoga con algunos preceptos del enfoque socio constructivista que asumen a la sociedad en permanente cambio y a los estudiantes como sujetos que deben responder a estas exigencias.

Ahora bien, desde un referente emocional podría asumirse que el conocimiento de sí mismos podría relacionarse remotamente con la inteligencia emocional, dado que desde los planteamientos de Goleman es necesario un conocimiento de sí mismos para comprender sus propias emociones y tener la capacidad de comprender las de los demás. Sin embargo, tomando las cosas con cuidado, se alcanza a comprender que el proceso de formación, si bien es cierto aborda el conocimiento de sí mismo, está orientado a la investigación crítica y propositiva, que indicaría mayor relación con lo racional. A la larga, hay un desconocimiento de lo emocional. Se infiere entonces que, en el referente sociológico, esta institución no considera lo emocional dentro de sus prioridades.

Al rastrear el ámbito económico, por su parte, desde un referente sociológico se encuentra que la institución educativa orienta sus esfuerzos para “entregar a la sociedad mujeres y hombres íntegros y llenos de valores para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equilibrada donde la oportunidades sean para todos” (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 12). De estos planteamientos puede inferirse que la institución hace un esfuerzo por desligarse de una visión científico-técnica de la sociedad que forma a los educandos para el trabajo competitivo; por tanto, desde lo sociológico no se evidencia una postura explícita ni implícita frente al ámbito económico.

3.6.2.2.2.1.2. Institución Educativa Santa Isabel. Esta institución educativa considera los fundamentos sociológicos en el cuerpo del PEI. No obstante, tras realizar su revisión no se identifican aspectos que permitan inferir una postura emocional o económica frente a la sociedad para la que se forman a sus educandos. En consecuencia, se ha realizado un rastreo en todo el documento en la identificación de estos aspectos. En cuanto al referente emocional, desde lo sociológico la institución se propone:

Propiciar una formación desde la holística humana, académica, social y propositiva, pues únicamente abriendo los espacios desde los componentes interventores del medio, de la creatividad, de la lúdica, de la espiritualidad, del conocimiento y de las causas trascendentales, el estudiante puede lograr una dimensión amplia de su acción, de su discurso y de sus actos. (Institución Educativa Santa Isabel, 2019, p. 27)

Si bien es cierto que una formación desde la holística humana consideraría el aspecto emocional como uno de sus pilares, en esta cita no puede evidenciarse que se le dé la preponderancia que requiere para afirmar que se evidencia una orientación emocional. No obstante, se consideran aspectos relacionados con el “ser” que en el proceso de formación le

permiten al educando concientizarse de sus argumentos y, por ende, de sus actos en un contexto determinado. Con todo, lo que menciona el PEI con referencia al componente sociológico no resulta suficiente para aducir una inclinación de tipo emocional en este documento.

En lo concerniente al ámbito económico, se identifica una tendencia a “fortalecer los mecanismos de participación de los sectores productivo, solidario y social, comprometiéndolos en la construcción, desarrollo y acompañamiento de los procesos de formación” (Institución Educativa Santa Isabel, 2019, p. 28). Esta institución educativa, al igual que Santa Juana de Lestonnac, se afilia al enfoque socio constructivista. No obstante, aquí se identifica una orientación hacia la formación para el trabajo que permite deducir una marcada inclinación hacia una visión de sociedad científico-técnica que forma para el mundo laboral, productivo y competitivo.

3.6.2.2.2.1.3. Institución Educativa Agustín Nieto Caballero. Al revisar el PEI de esta institución educativa se debe afirmar, en primer lugar, que ésta *no* considera la fundamentación sociológica dentro de sus componentes. Por lo tanto, se realiza aquí un rastreo a lo largo del documento en procura de identificar una postura sociológica desde el ámbito emocional.

Así las cosas, en el PEI se plantea “promulgar entre la comunidad educativa la intencionalidad de que unos apoyen a otros, para que éstos prosperen en los procesos de aprendizajes de todo tipo, hasta que se desarrollen actitudes positivas personales hacia el [aprendizaje autónomo]” (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 18). En lo citado no se identifica una postura explícita frente al ámbito emocional pero sí se consideran aspectos que pueden ser asociados con ese ámbito. Es el caso, por ejemplo, del hecho de que unos apoyen a otros. Aquí podría vislumbrarse cierto tipo de empatía. Además, el PEI considera también la autonomía (que la asocia al aprendizaje) pero su desarrollo implica un autoconocimiento y una autorregulación, que son habilidades planteadas por Goleman (1995), para el desarrollo de la

inteligencia emocional. Sin embargo, en el PEI no se asumen los mencionados aspectos desde una perspectiva emocional, sino que obedecen a aspectos necesarios para la formación de seres autónomos pero desvinculados del ámbito emocional. Tal vez sea esta articulación el eslabón perdido para contribuir a la formación de una sociedad más justa y autónoma.

Desde un referente económico, ya se ha dicho que la presente institución es de modalidad académica con lo que debería sobreentenderse que su proceso educativo no debería estar directamente relacionado con el proceso de formación para el mundo productivo. No obstante, en el PEI se plantea “la formación de nuevos ciudadanos más productivos, competitivos” (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 43). Es decir que, pese a que la institución es de modalidad académica y su enfoque pedagógico se asocia al aprendizaje autónomo, su proceso favorece la formación de mano de obra calificada, barata y competitiva para incursionar en el mundo laboral o productivo. Esto permite inferir que, al igual que la institución Santa Isabel, se afilia a un modelo conductual que tiene una visión de sociedad orientada a la de una organización científico-técnica que requiere que desde la escuela se forme para el trabajo, la producción y la competitividad.

3.6.2.2.2.1.4. Síntesis de los tres PEI Analizados desde la Categoría Tipo de Sociedad desde un Referente Emocional y Económico. Al finalizar esta categoría, puede concluirse que desde el referente sociológico no se evidencia una postura concreta frente al ámbito emocional. Si bien es cierto que hay algunas expresiones a las que puede atribuírsele una relación con aspectos de tipo emocional, ellas no resultan suficientes para aseverar su inclinación. Esto ocurre dado que no esas expresiones no se visionan desde los PEI como un referente psicológico orientado al ámbito emocional, sino que se abordan como un aspecto desarticulado del ámbito emocional.

No obstante, sucede lo contrario con el ámbito económico, del que puede deducirse una orientación explícita en la que las instituciones contribuyen a la formación de los educandos para que incursionen de forma competitiva en el mundo laboral y productivo. En este punto, se considera necesario precisar que esta investigación no riñe con la posibilidad de formar para el trabajo pues de hecho se considera algo necesario en el proceso de formación; no obstante, sí cuestiona el hecho de que la formación se oriente al ámbito económico y se desconozca la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en los procesos educativos. Poner esto sobre la mesa se justifica toda vez que existen múltiples investigaciones que reconocen la urgencia de considerar el desarrollo de la inteligencia emocional aunado a los procesos racionales, que permita a los educandos tomar decisiones más concienzudas y no orquestadas únicamente por intereses de tipo económico. Unos intereses, por cierto, que obedecen a orientaciones guiadas por el Gobierno Nacional a través del PNDE y, que permean la escuela (en muchas oportunidades, sin que los agentes educativos sean conscientes de su incidencia y de las repercusiones que tienen y seguirán teniendo en los nuevos ciudadanos).

3.6.2.2.2. Tipo de hombre a formar desde un referente emocional y económico. Se analiza aquí el referente filosófico de la educación que subyace a la concepción del “tipo de hombre” que hace parte de los PEI de las instituciones educativas focalizadas. Este referente filosófico se rastrea desde los criterios relacionados con el perfil y el rol del educando a la luz del ámbito emocional y económico.

3.6.2.2.2.1. *Institución Educativa Santa Juana de Lestonac*. Para indagar por el tipo de hombre a formar desde el ámbito emocional se toma como referente, en primera instancia, el perfil del estudiante que plantea cada institución. Para el primer caso, este aspecto se encuentra caracterizado de la siguiente manera:

Ser una persona que sobresalga por sus buenas relaciones interpersonales que le permitan ayudar a los demás; debe ser capaz de actuar y decidir con madurez. Un ser libre disciplinado, responsable, respetuoso, solidario, participativo, tolerante que cultive valores de la fe, el amor y la paz. Un líder que promueva el respeto de los derechos humanos, en donde busque resolver conflictos con mesura, sensatez y justicia. Una persona consciente de su misión en el presente y comprometida con un futuro mejor. (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 28 y 29)

Como se observa, no hay una inclinación específica al aspecto emocional. Sin embargo, debe reconocerse que en lo citado se relacionan habilidades emocionales como las sociales y del autoconocimiento, propias de la inteligencia emocional (de acuerdo con los planteamientos de Daniel Goleman (1995), postura asumida como referente en el desarrollo de esta investigación). Con todo, la sola mención de estas habilidades no resulta suficiente para aseverar que el tipo de hombre a formar desde las orientaciones de esta institución educativa se configura hacia un referente emocional, toda vez que es necesario que la institución evidencie en sus referentes psicológicos un proceso de formación orientado a lo emocional.

El ámbito económico no se aborda de forma específica en el perfil del estudiante, dado que el PEI plantea la necesidad de formar una persona “consciente de su misión en el presente y comprometida con un futuro mejor” (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 29). Como puede evidenciarse, aquí se hace alusión a que el estudiante debe ser, por un lado, una persona consiente de su razón de ser en el “ahora” y, por otro, se hace evidente el compromiso que debe asumir por un futuro mejor. En esto último, es decir, en la idea de un mejor futuro, puede inferirse aspectos de tipo económico. No obstante, debe ser tenido en cuenta que, por lo menos, aquí esto no se hace de forma abierta y por ello se considera relevante el hecho de que en el perfil

del egresado se refiera a que posea la "capacidad de análisis y reflexión frente a las demandas del mercado actual" (p. 32). Es decir, de lo anterior se sigue que el PEI en esto propende por un sujeto crítico y reflexivo con capacidad de análisis frente a la realidad económica, productiva y competitiva del país. De lo que puede inferirse que, de una u otra manera, el tipo de hombre a formar, desde los referentes de esta institución educativa, está permeado por un componente económico significativo.

3.6.2.2.2.2. *Institución Educativa Santa Isabel*. El tipo de hombre a formar en esta institución educativa se examinará desde el referente emocional y el económico.

En ese sentido, con miras a indagar por el referente emocional que subyace en el PEI de esta institución educativa, se aborda, en primer lugar, el perfil del estudiante. Aquí se destaca que el establecimiento educativo estimula una educación en la que el estudiante trascienda “como ser individual, como ser social y como persona; un ser capaz de construir proyectos de vida que posibiliten una mejor calidad de vida en el entorno social” (Institución Educativa Santa Isabel, 2019, p. 8). Como se evidencia, la institución educativa propende por la formación de un hombre autónomo con capacidad de autoconocimiento, habilidades que se corresponden con la inteligencia emocional y que le permitirían tomar decisiones inteligentes en beneficio de su proyecto de vida. No obstante, esta sola mención no es suficiente para aducir una inclinación de tipo emocional en el tipo de hombre a formar. Y no lo es, con precisión, toda vez que se desarrollan en función del mejoramiento de la calidad de vida y no desde el autoconocimiento de sus emociones para comprender los sentimientos de los semejantes con miras a incrementar su propia empatía y las habilidades sociales que pueden contribuir a mejorar sus relaciones con los demás.

Ahora bien, desde el ámbito económico, no se evidencia una orientación económica explícita frente al tipo de hombre a formar, sí es posible identificar una postura implícita que permite inferir una inclinación de tipo económico en enunciados como el siguiente:

El estudiante ejerce su libertad de expresión y de pensamiento aplicando lo aprendido en la diferentes áreas del conocimiento; modelos de negocio, proyecto de vida [...] porque permite avanzar en el trabajo individual, el trabajo en equipo y el aprendizaje en gran equipo. (Institución Educatia Santa Isabel, 2019, p. 25)

De lo anterior se deduce que los conocimientos aprendidos adquieren una connotación de cosas útiles en la medida en que se convierten en modelos de negocio. Y es preciso recordar que esta expresión, la de “modelo de negocio”, se relaciona con la creación de empresa y que, de acuerdo con la Ley 1014 de 2006, también se relaciona con el fomento a la cultura del emprendimiento. De tal modo que el tipo de hombre a formar, tal y como se desprende de lo que se viene diciendo, se visiona como un ser productivo que la escuela se encarga de habilitar para el trabajo, en el que se desempeñará de forma competente y exitosa, porque será esa habilidad la que le permita avanzar en el trabajo individual y colectivo y de esa manera generar “oportunidades de éxito [...] que le permitan desempeñarse en cualquier contexto” (Institución Educatia Santa Isabel, 2019, p. 13). Es decir, en uno u otro sentido, la escuela contribuye a la formación de mano de obra calificada para incursionar en el mundo laboral y productivo.

3.6.2.2.2.3. Institución Educativa Agustín Nieto Caballero. Para indagar por el tipo de hombre a formar desde un referente emocional y económico en esta institución, se tendrá en cuenta el perfil del estudiante y el rol del educando. Como se ha dicho antes, el ámbito emocional no ha sido abordado de forma explícita en el PEI de esta institución y este criterio, en particular, no representa una excepción. En ese sentido, con respecto al perfil del estudiante está orientado a la

formación de un educando que “respete y valore las opiniones y formas de pensar diferentes a la suya y sea capaz de resolver los conflictos a través del dialogo, del debate democrático, y de la tolerancia con el otro” (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 9). Como puede observarse, esta cita considera aspectos como el respeto hacia la forma de pensar del otro, la capacidad de resolución de conflictos y la tolerancia, que bien podrían relacionarse con la empatía y las habilidades sociales, sobre la base de los planteamientos de Goleman. No obstante, se evidencia que estos aspectos no están enmarcados desde una orientación emocional que, en procura de obtener una mejor convivencia, oriente el uso inteligente de las emociones para que guíen el comportamiento de los educandos. Más bien, su orientación está encaminada a un aspecto que podría asociarse con lo cívico o la ciudadanía, sin considerar de forma específica el ámbito emocional. Por tanto, se considera que el tipo de hombre a formar en esta institución educativa no está guiado por una inclinación de carácter emocional.

Contrario a lo que sucede con el ámbito emocional, desde el ámbito económico sí ha sido posible evidenciar posturas concretas que permiten inferir una orientación de tipo economicista en este importante documento institucional. Dicho lo anterior, con respecto al tipo de hombre a formar se esboza que la institución propende por proporcionar a sus educandos “una preparación académica y experiencial que permita la vinculación al sector productivo y a las posibilidades de formación que ésta ofrece” (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 25). De la cita traída a colación se desprende una orientación concreta de la institución para contribuir a la formación de seres productivos que estén en condiciones para incursionar en el mundo laboral y productivo; es decir, se sigue una directriz que contribuye en la formación de mano de obra calificada para suplir las demandas que, en este aspecto, realiza el sector económico de este país.

3.6.2.2.2.4. Síntesis de los tres PEI desde la Categoría Tipo de Hombre a Formar desde un Referente Emocional y Económico.

Después de realizar el análisis de esta categoría relacionada con el “tipo de hombre”, se señala como resultado que desde el ámbito emocional se evidencian algunas expresiones a las que se le puede atribuir cierta relación con aspectos de tipo emocional. No obstante, la orientación que emerge de los PEI no las enmarca desde el ámbito emocional, sino que por el contrario lo hace hacia aspectos que bien podrían relacionarse con lo cívico o de ciudadanía. Por tanto, son expresiones insuficientes para afirmar que se evidencia una postura explícita y concreta desde el ámbito emocional en el referente filosófico que subyace en los PEI de estas instituciones educativas.

En cuanto al ámbito económico, los PEI de las tres instituciones consideran aspectos que los relacionan de forma directa con al ámbito económico. Esto se hace evidente en enunciados que apoyan la formación de los educandos para responder a las demandas del mercado laboral o productivo. Sería satisfactorio, en la perspectiva crítica asumida en la presente investigación, que en la misma proporción en que se evidencia el apoyo a los procesos económicos se hiciera visible una inclinación hacia aspectos de tipo emocional que permitieran la formación de sujetos seguros de sí mismos y con la capacidad para enfrentar contratiempos o superar obstáculos desde una óptica diferente.

3.6.2.2.3. Componente Pedagógico.

Esta sección tiene como propósito indagar por el componente pedagógico evidenciado en los PEI de las instituciones educativas. Para su construcción, se tendrán en cuenta los siguientes criterios: orientaciones pedagógicas, tipo de educador, rol del educador y tipo de directivo (todo

lo anterior, por supuesto, desde una visión emocional y económica). A continuación, pues, se aborda esta categoría para cada una de las instituciones educativas objeto de estudio.

3.6.2.2.3.1. Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac. En cuanto al ámbito emocional, el PEI plantea que tanto los estudiantes como la institución “extienden lazos de solidaridad, abren espacios de participación y generan normas de sana convivencia; seguros de sí mismos y confiados en los otros, capaces de analizar y aportar en procesos de conflictos. Capaces de vivir felices en su contexto” (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 35). Si bien es cierto que aquí no se hace alusión al ámbito emocional, sí se toman en consideración algunos aspectos que pueden vincularse con él como son la empatía y las habilidades sociales. Pero es desde el perfil del docente y el directivo docente donde efectivamente puede evidenciarse una postura más inclinada al ámbito emocional, dado que considera allí que el docente debe poseer actitudes como “alta autoestima, equilibrio emocional, buenas relaciones interpersonales y autocrítica, entre otras” (p. 30). Actitudes que dialogan con las habilidades de la inteligencia emocional propuestas por Goleman (1995). Así las cosas, puede inferirse que desde las orientaciones pedagógicas se evidencia una postura emocional en el PEI de esta institución educativa; por supuesto, sobre la base de que existen todavía aspectos y elementos a profundizar y, también, otros por agregar.

Ahora bien, desde el ámbito económico se plantea desde las orientaciones pedagógicas que la institución educativa debe realizar “visitas a las fábricas y empresas del sector productivo de la economía de la región” (Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, 2020, p. 56). Para ello, la planeación se realiza con base en los objetivos y necesidades de los estudiantes y se priorizan los niveles de educación básica secundaria y media. En este contexto, se plantea que el docente “debe poseer conocimientos generales sobre avances científicos, avances tecnológicos y avances

técnicos” (p. 30) que le permitan atender las exigencias del mercado frente al nivel de formación de los educandos. Además, “el educador de la IE Santa Juana de Lestonnac debe estar abierto a los cambios socioeconómicos, culturales y políticos, manteniendo una actitud crítica” (p. 45) pues de esta manera se garantiza que conoce el contexto en que desenvuelve su actividad de enseñanza. Con base en estos planteamientos, desde las orientaciones pedagógicas se vislumbra una inclinación de tipo economicista y de entrenamiento de los educandos de esta institución educativa con miras a responder a las demandas del mercado laboral, productivo y competitivo que, de una y otra forma, establece una relación de continuidad y coherencia con lo inferido en categorías anteriores.

3.6.2.2.3.2. Institución Educativa Santa Isabel. Las orientaciones pedagógicas de esta institución educativa desde un referente emocional y económico se evidencian de la siguiente manera, respectivamente.

Con respecto al ámbito emocional, las orientaciones pedagógicas están dadas para la formación de un “ser capaz de enfrentar e interactuar de forma responsable consigo mismo y con su entorno, porque la familia forma parte del bien de los pueblos y de la humanidad entera” (Institución Educativa Santa Isabel, 2019, p. 11). Esta orientación dialoga con el “ser” y podría inferirse que bajo la idea de “interactuar consigo mismo” subyace una alusión al autoconocimiento una habilidad propia de la inteligencia emocional que, a partir de los planteamientos de Goleman, bien podrían complementarse desde la perspectiva del profesor según la cual se “intenta comprender a sus estudiantes poniéndose en el lugar de ellos (empatía). Actúa con mucha sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos” (p. 11). De las palabras de Goleman, como es natural, se desprenden habilidades como la empatía y la autorregulación. Así las cosas, con base en los planteamientos anteriores, puede evidenciarse una ligera inclinación de tipo emocional en

las orientaciones pedagógicas de esta institución educativa, pero que no resulta suficiente para inferir una orientación de tipo emocional en esta categoría, toda vez que para ello se hace necesario que la institución considere el aspecto emocional dentro de sus referentes psicológicos y que las enseñanzas que se orienten estén iluminadas por esta óptica.

Desde el ámbito económico, el PEI expone que “se desarrollan programas de extensión a la comunidad y se establecen relaciones más dinámicas con el entorno, el sector productivo y las autoridades educativas” (Institución Educativa Santa Isabel, 2019, p. 7). Según estos planteamientos, la institución hace esfuerzos importantes para mantener un vínculo fuerte con el sector productivo, pues para ello “se cuenta con un plan de estudios diseñado permite desarrollar competencias básicas, ciudadanas y laborales generales” (p. 7). Es decir que, aunque se trata de una institución de modalidad académica, sus orientaciones pedagógicas se encuentran orientadas, además del desarrollo de competencias básicas y de ciudadanía, a la formación para el trabajo. Desde esta perspectiva, tiene lógica el hecho de asumir al educador como un guía que “busca lograr un aprendizaje significativo, y es capaz de transmitir el conocimiento para ser aplicado en el mundo real y formar ciudadanos productivos con autodisciplina” (p. 5). Así las cosas, se evidencia una perspectiva economicista que se refuerza con el perfil del directivo docente que se perfila “con visión empresarial, enmarcada en la eficacia” (p. 11). Ahora bien, con base en estos argumentos, se constata una inclinación económica y empresarial desde las orientaciones pedagógicas de esta institución educativa, que dialogan con la formación para el trabajo y el mundo laboral en un ambiente de competitividad.

3.6.2.2.3.3. Institución Educativa Agustín Nieto Caballero. A continuación, se vislumbran las orientaciones pedagógicas de esta institución educativa desde el ámbito emocional y económico, tal y como ya se ha hecho con las dos instituciones anteriores.

Desde un referente emocional, las orientaciones se dirigen a la formación de un educando “con férreas cualidades éticas, enmarcadas en los valores de equidad, rectitud, responsabilidad, honestidad autenticidad, con destrezas para establecer relaciones armónicas, consigo mismo, con los demás y la naturaleza” (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 8). En estas líneas pueden identificarse habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación y habilidades sociales, que son todas ellas características de las habilidades emocionales planteadas por Goleman (1995). Sin embargo, desde las orientaciones del PEI, aunque estos aspectos se enfocan hacia una formación integral carecen de una inclinación hacia referentes de tipo emocional propiamente dichos. Por lo tanto, las orientaciones pedagógicas de esta institución educativa no se consideran alineadas a una inclinación de tipo emocional.

Desde el ámbito económico, las orientaciones se dirigen a la “promoción de la capacidad para crear, investigar y adoptar tecnologías que permitan el ingreso al sector productivo y a los procesos de desarrollo del país” (Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, 2018, p. 24). En este punto en particular, vale decir que no se evidenció una postura economicista en el tipo de educador y su rol en el proceso de formación. No obstante, puede evidenciarse una inclinación de tipo económico en las orientaciones pedagógicas, toda vez que considera el estímulo del desarrollo de las capacidades de los estudiantes para su incursión en el mundo productivo y laboral.

3.6.2.2.3.4. Síntesis de los tres PEI desde la Categoría Componente Pedagógico desde un Referente Emocional y Económico. A manera de sumario, se reconoce con beneplácito que existe una inclinación de tipo emocional en las orientaciones pedagógicas de la institución educativa Santa Juana de Lestonac. Sin embargo, llama la atención que aparece como un hecho aislado en esta categoría y, además, que carece de un sustento teórico desde las orientaciones psicológicas

del PEI de esta institución educativa. Pese a lo anterior se ve con indudable optimismo que el aspecto emocional sea considerado por esta institución educativa.

En cuanto a las otras dos instituciones, debe reconocerse que, aunque consideran aspectos que podrían catalogarse como emocionales, no son abordados como tal porque están orientados a otros propósitos y, además, porque no se evidencia en los referentes psicológicos de los PEI una inclinación en ese sentido.

Desde lo económico, pese a los esfuerzos que realizan las instituciones por adherirse a modelos pedagógicos más abiertos y prometedores, puede evidenciarse una marcada inclinación hacia este ámbito. Sin embargo, no se puede desconocer la incidencia de un sistema económico que ha permeado la escuela y logra que las instituciones educativas, indistintamente de la orientación de la media, de forma directa o indirecta, se pongan al servicio de este sector para proveer la mano de obra calificada y barata que requiere para suplir sus necesidades de talento humano. Esta investigación defiende la tesis de que el lenguaje juega un papel fundamental en este proceso, porque al interior de la escuela se usa un lenguaje de mercado que contribuye significativamente a la formación para el trabajo y el mundo laboral, y de paso, incide en la inteligencia emocional de los estudiantes.

3.6.3. Encuestas

A continuación, se presenta un análisis a las encuestas aplicadas tanto a los estudiantes, como a los docentes de las instituciones educativas focalizadas en esta investigación. Para facilitar el análisis de los datos, se organizó un archivo en Microsoft Excel mediante el cual se llevó a cabo la construcción de tablas y gráficos. De esta manera fue posible representar la información que se iba a analizar con respecto a cada una de las instituciones educativas.

3.6.3.1. Encuesta a estudiantes. El análisis de la información se presenta de forma conjunta, es decir, se tomará cada pregunta y se realizará el análisis de las tres instituciones, de forma simultánea, procurando establecer comparaciones y hallar diferencias o similitudes que aporten a este análisis.

Preguntas 1 a la 6. Características demográficas

En este apartado se realiza la descripción y el análisis de la información de tipo demográfico por la que se indagó en la encuesta. El análisis inicia, entonces, centrando la atención en los aspectos relacionados con la institución educativa Agustín Nieto Caballero. En primer lugar, hay que recordar un punto importante: en esta institución educativa se aplicó la encuesta a una muestra de 59 estudiantes del nivel de educación media.

Los resultados comprendidos en las preguntas 1 a 6 corresponden a información de tipo demográfico. Sobre esta base, de la totalidad de los participantes en esta encuesta, se desprende que el 51% pertenecen al sexo masculino y el 49% al sexo femenino. Con respecto a las edades de los estudiantes, el 46% corresponde a 16 años de edad; el 29%, a 15 años; el 17%, a 17 años; y, finalmente, solo el 8% corresponde a 18 años. En conclusión, en relación con esta institución educativa, el mayor rango de edades se encuentra entre los 15 y los 17 años, que comporta el 92% de la población. Por lo demás, en el nivel de media académica, los estudiantes que responden esta encuesta en grado décimo corresponden al 53% y, por otro lado, los estudiantes de grado undécimo que la contestan representan el 47%.

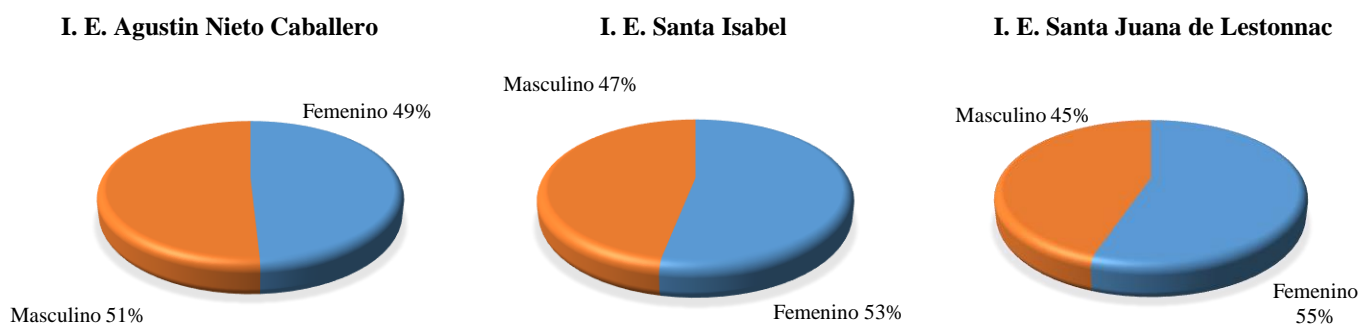
En segunda instancia, se realiza el análisis para la institución educativa Santa Isabel. En esta institución, entonces, se aplicó la encuesta a una muestra de 81 estudiantes. De la totalidad de encuestados, el 53% corresponde al sexo femenino y el 47% al sexo masculino. En lo concerniente a las edades, el 37% de los participantes tiene 16 años; el 28% de ellos, 17 años; el 25%, 15 años;

el 6%, 18 años; el 3%, 14 años; y, finalmente, el 1%, 19 años. Así las cosas, en lo que tiene que ver con esta institución educativa, el mayor rango de edades oscila entre los 15 y los 17 años, que alcanza el 90% de la población encuestada. Los estudiantes que responden esta encuesta pertenecen al nivel de media académica. Los estudiantes que cursan grado undécimo representan el 57% de los participantes y, por su parte, quienes cursan grado décimo, el 43%.

En tercera instancia, en lo referente a la institución educativa Santa Juana de Lestonnac, debe decirse que la encuesta se fundó en una muestra de 105 estudiantes. De la totalidad de la población encuestada, el 55% afirmó ser de sexo femenino mientras que el 45% restante afirmó ser de sexo masculino. Con respecto a las edades de los participantes, el 44% de ellos contestó tener 16 años; el 41%, 15 años; el 12%, 17 años; y, finalmente, el 3%, 14 años. En esta institución la edad máxima de los estudiantes alcanza los 17 años y la mínima los 14 años; además, el mayor rango de edad se ubica entre los 15 y los 17, lo que representa el 97% de la población encuestada. Los encuestados pertenecen a la media académica, 51% ellos cursa grado décimo mientras que el 49% restante cursa grado undécimo.

Figura 2

Sexo de los estudiantes

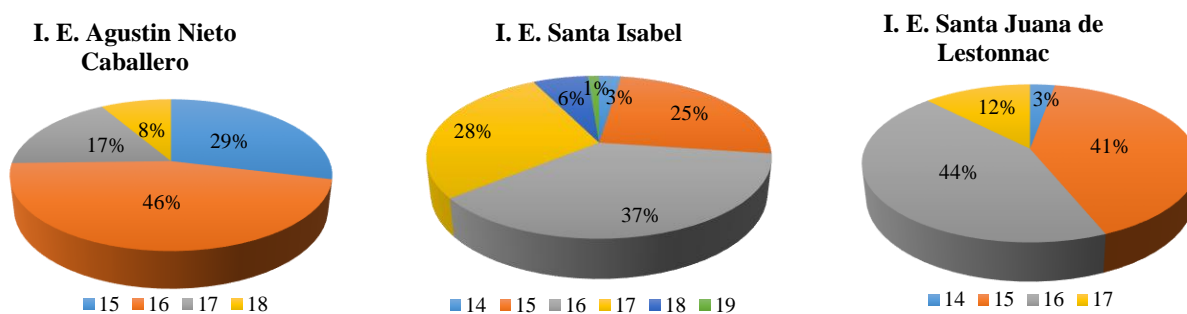


Al analizar los aspectos demográficos se observa que, particularmente, para la muestra de la población que respondió la encuesta en la institución educativa Agustín Nieto Caballero el

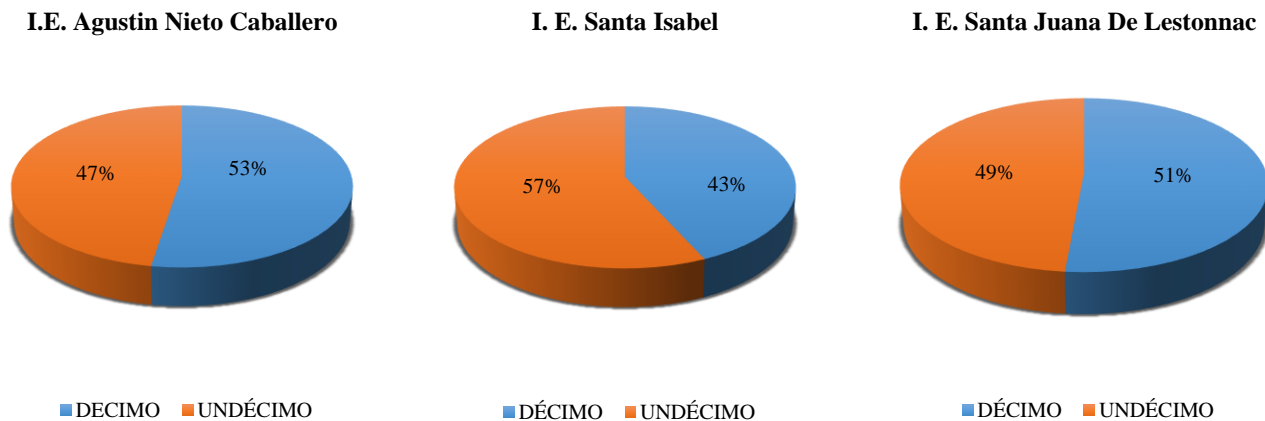
número de estudiantes de sexo masculino es ligeramente más alto que el de sexo femenino (información que, por lo demás, guarda relación con los porcentajes hallados en la caracterización de los estudiantes de esta institución educativa, al momento de revisar el PEI). Sin embargo, con respecto a las instituciones educativas Santa Isabel y Santa Juana de Lestonnac, esta tendencia se invierte, dado que en la población encuestada el sexo femenino es más representativo que el sexo masculino.

Figura 3

Edades de los estudiantes



Frente a las edades determinadas en las encuestas, el rango máximo se encuentra entre los 15 y los 17 años. Sin embargo, hay que resaltar ciertas particularidades. El mayor rango de edad en la institución educativa Santa Juana de Lestonnac alcanza los 17 años, en Agustín Nieto Caballero los 18 años y, por su parte, en Santa Isabel los 19 años. En cuanto a la edad mínima de los estudiantes en las instituciones educativas, en Santa Juana de Lestonnac y Santa Isabel corresponde a los 14 años y en Agustín Nieto Caballero a los 15 años. La edad mayoritaria en las tres instituciones, en comparación con las otras edades, es 16 años.

Figura 4*Grado que cursan los estudiantes*

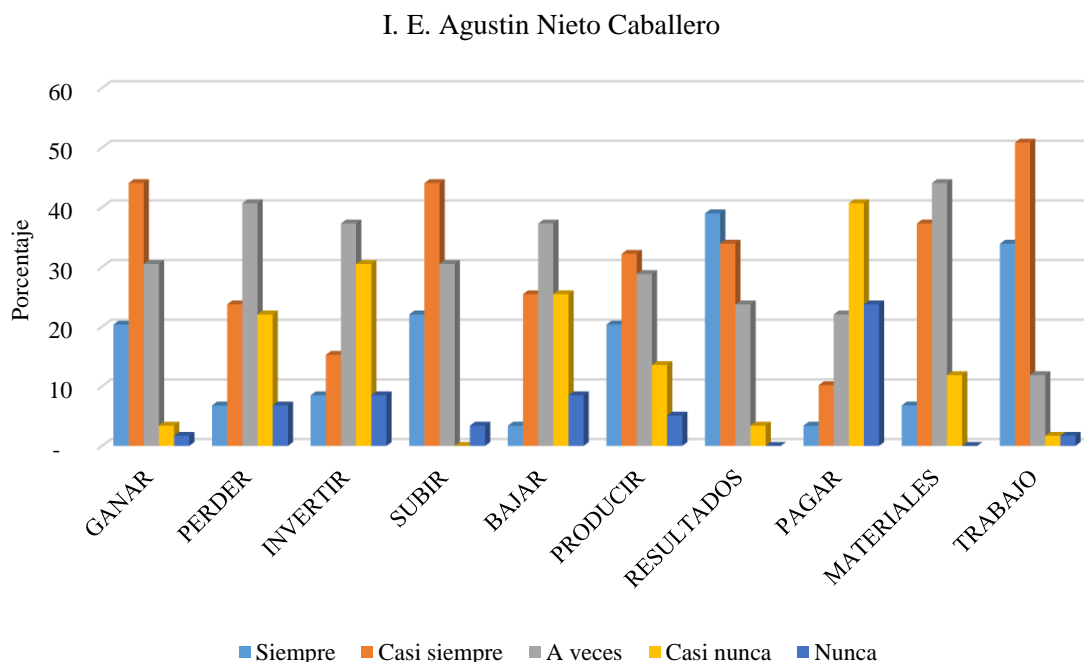
En cuanto al grado al que pertenecen los estudiantes encuestados del nivel de media académica, en el caso de las instituciones Agustín Nieto Caballero y Santa Juana de Lestonnac el porcentaje mayor corresponde a los grados décimos y, en cambio, en la institución educativa Santa Isabel corresponde a grado undécimo. No obstante, la diferencia mayor entre las muestras de los dos grados se presenta en la institución educativa Santa Isabel que alcanza un 7% y, por el contrario, en la institución Agustín Nieto Caballero la diferencia es mucho menor, pues solo representa el 1%.

Entre las preguntas 7 y 10 de la encuesta se indaga por la percepción que tienen los estudiantes frente a la presencia de un lenguaje de mercado al interior de su institución educativa. Estas expresiones que aparecen indicadas son traídas a colación ya que los mismos PEI se valen de ellas.

Pregunta 7. Con qué frecuencia, considera que en la interacción con sus compañeros o docentes se utilizan términos como los siguientes:

Figura 5

Frecuencia en el uso de términos asociados al mercado



Como puede observarse, esta pregunta indaga por la frecuencia en el uso de términos que se asocian con el mercado. Al respecto, si se unifica el porcentaje de respuestas que seleccionan la *frecuencia siempre* y *casi siempre* se constata que términos como “trabajo” alcanzan un 85% de frecuencia de uso, seguido de términos como “resultados” con 73%, “subir” con 66%, “ganar” con 64% y “producir” con 53%. Todo esto quiere decir que representan términos que los estudiantes asocian con una alta frecuencia de uso al interior de la institución educativa. Ahora bien, si a la frecuencia de uso se añade también los porcentajes de la frecuencia *algunas veces* (con el propósito de analizarlos a la luz de un uso moderado al interior de la institución educativa) se comprueba que términos como “resultados” y “subir” alcanzan un 97% de uso al interior de la institución educativa, seguido de términos como “trabajo” con 96%, “ganar” con 95%, “materiales” con 88%,

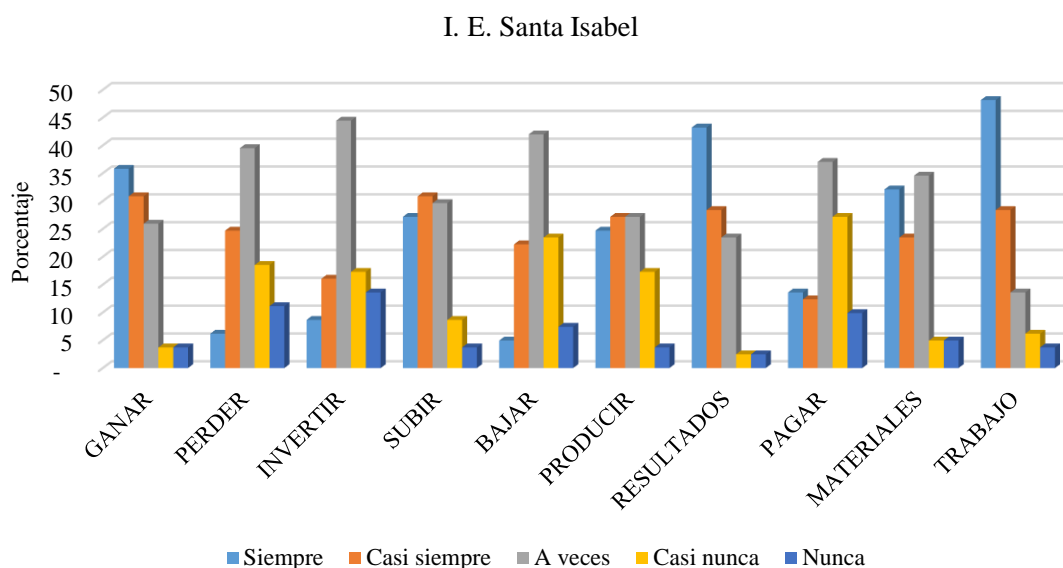
“producir” con 81%, “perder” con 71%, “bajar” con 66% e “invertir” con 61%. De la lista de términos, únicamente la expresión “pagar” se ubica por debajo del 50% con un 36% de frecuencia de uso.

De lo expuesto anteriormente se desprende una conclusión de gran alcance: al interior de la escuela se hace uso de términos que bien pueden asociarse con el mercado, con el ámbito empresarial y comercial.

Enseguida, se continúa con la descripción y análisis de la institución educativa Santa Isabel.

Figura 6

Frecuencia en el uso de términos asociados al mercado



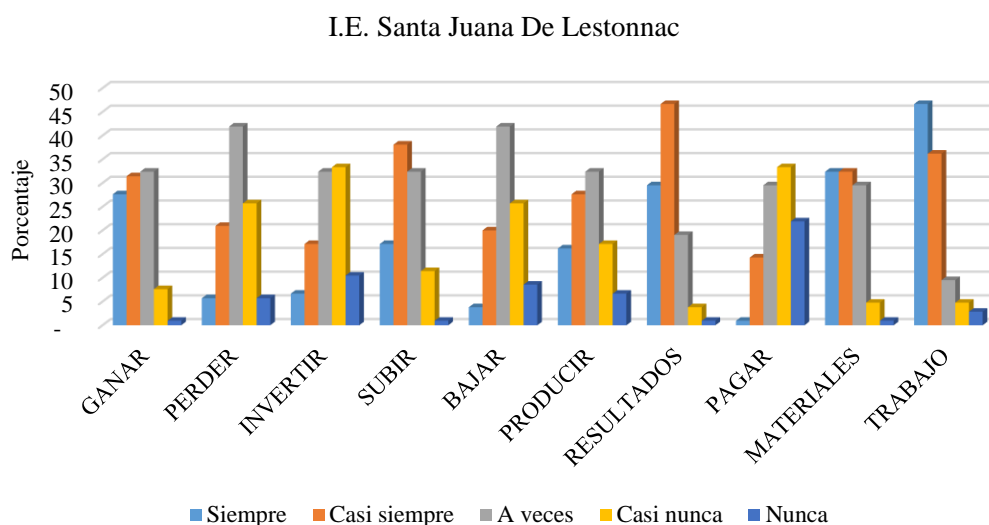
Con el propósito de identificar los términos que tienen una significativa frecuencia de uso al interior de la institución educativa, se unen en un mismo análisis las frecuencias que obtienen como respuesta *siempre* y *casi siempre*. Así las cosas, términos tales como “trabajo” alcanzan el 77%, “resultados” el 72%, “ganar” el 67%, “subir” acumuló el 58%, “materiales” el 56% y “producir” el 52%, lo que significa que son términos con una alta frecuencia al interior de la institución. Ahora, si se amplía las opciones de respuesta en el análisis y se incluye la opción *a*

veces, con el fin de identificar frecuencias periódicas o moderadas de uso al interior de la institución, el porcentaje de algunos términos incrementa significativamente. Es el caso, por ejemplo, de “resultados” que alcanza un 95% de frecuencia de uso, “ganar” cierra con el 93%, “materiales” y “trabajo” se ubican en el 90%, “subir” en el 88%, “producir” en el 79%, “perder” obtiene el 70%, “invertir” y “bajar” alcanzan el 69% y pagar el 63%. Lo anterior quiere decir, entonces, que todos estos términos referidos se ubican por encima del 62%, lo que permite inferir que representan términos que tienen una frecuencia considerable de uso al interior de esta institución educativa.

Para concluir el análisis centrado en la séptima pregunta de la encuesta realizada, en seguida se presenta la descripción y el análisis de las respuestas seleccionadas por los estudiantes de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac.

Figura 7

Frecuencia en el uso de términos asociados al mercado



Al igual que con las anteriores instituciones, se tienen en cuenta las respuestas de los estudiantes que seleccionaron las opciones *siempre* y *casi siempre* para identificar una frecuencia significativa del uso de términos que se asocian con el mercado. De este modo, términos como

“trabajo” alcanza el 83%, “resultados” el 76%, “materiales” el 65%, “ganar” el 59% y “subir” el 55%. Los demás términos, por su parte, se ubican por debajo del 50%. Para ampliar el rango de frecuencia y ubicarlo en una frecuencia periódica o moderada, se incluyen las respuestas que consideraron la opción *a veces*. De esta manera, se observa que términos como “resultados” alcanza un 95%, “materiales” un 94%, “trabajo” un 92%, “ganar” un 91%, “subir” un 88%, “producir” un 76%, “perder” un 69%, “bajar” un 66% e “invertir” un 56%. Por debajo del 50%, se ubica únicamente “pagar” con un 45%. Así las cosas, de esta descripción se infiere que estos términos tienen una frecuencia moderada de uso al interior de esta institución educativa.

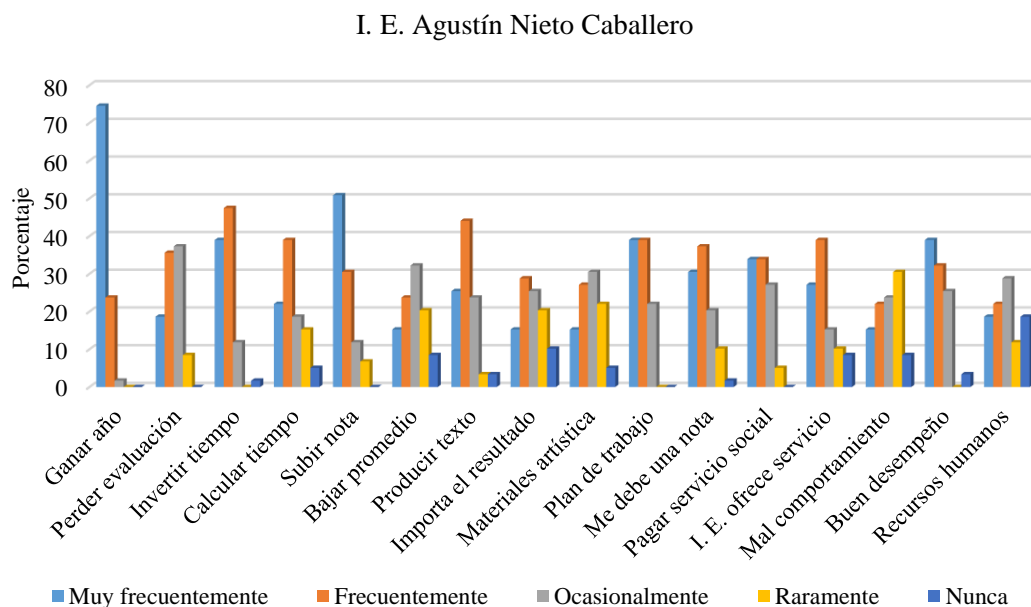
Al observar las respuestas de los estudiantes de las tres instituciones educativas y teniendo en cuenta la agrupación de las opciones de respuesta seleccionadas por ellos, que corresponde a *siempre*, *casi siempre* y *algunas veces*, se puede considerar que existe un uso moderado de los términos señalados en la encuesta para la pregunta número 7. En la lista de términos, se destacan algunos que superan el 90% en la descripción y análisis realizado para las tres instituciones educativas; estos son: “resultados”, “ganar”, “trabajo”, “materiales” y “subir”.

En línea con lo formulado en la séptima pregunta de la encuesta, la pregunta 8 también plantea un interrogante para ser respondido señalando la frecuencia de uso de una expresión, de acuerdo con una escala. Lo que pregunta la encuesta en este punto es lo siguiente:

Pregunta 8. Con qué frecuencia, considera que en la Institución Educativa se utilizan expresiones relacionadas con:

Figura 8

Frecuencia en el uso de expresiones relacionadas con el mercado



Esta pregunta indaga por la frecuencia de uso de expresiones que se relacionan con términos del mercado o la empresa, al tiempo que son utilizadas en el ámbito escolar. En primer lugar, se analizan las respuestas seleccionadas por los estudiantes de la institución educativa Agustín Nieto Caballero.

Con el ánimo de evidenciar las expresiones que son más reiterativas, en este análisis se unifican los resultados de las opciones *muy frecuentemente* y *frecuentemente*. De esta manera, se comprueba que, desde la perspectiva de los estudiantes, la expresión “ganar el año” tiene un uso del 98%, seguida de expresiones como “invertir tiempo” con 86%, “subir la nota” con 81%, “plan de trabajo” con 78%, “buen desempeño” con 71%, “producir texto” con 69%, “me debe una nota” y “pagar servicio social” con 68%, “la institución educativa ofrece un servicio” con 66%, “calcular tiempo” con 61% y “perder evaluación” con 54%.

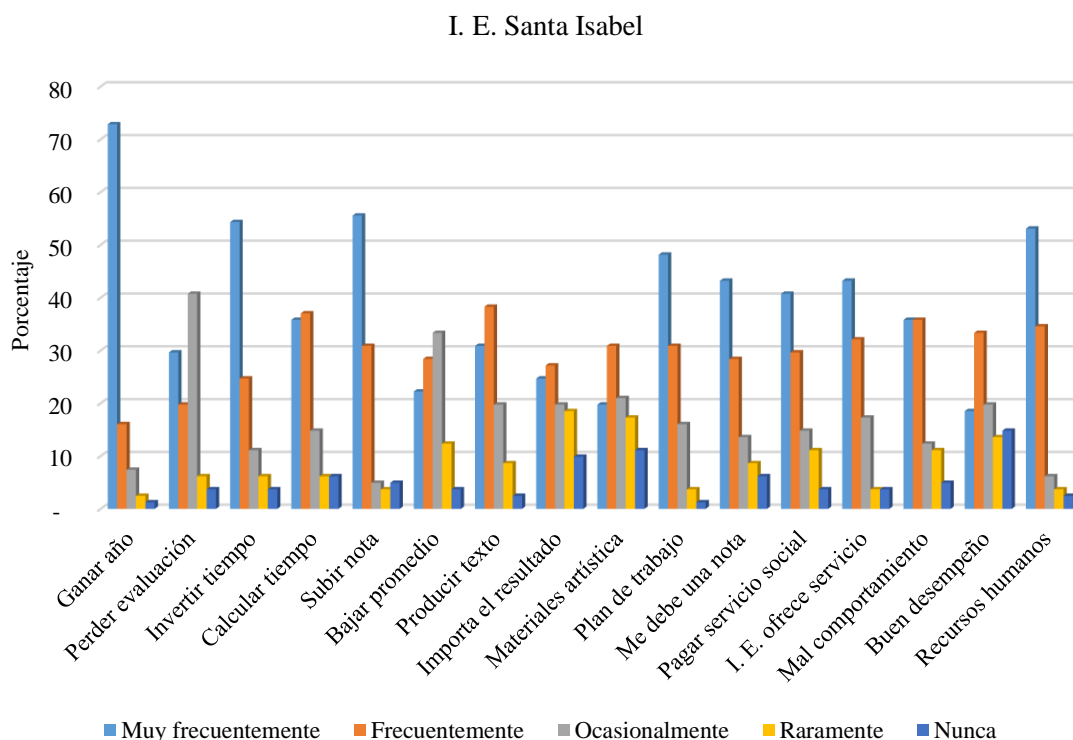
Ahora bien, cuando se amplían las frecuencias y se incluye *ocasionalmente*, de tal manera que sea posible vislumbrar un uso regular de estas expresiones al interior de la institución educativa, las cifras de algunas expresiones aumentan significativamente. Concretamente, es el caso de “ganar el año” y “plan de trabajo” que alcanza el 100% de uso, seguidas de expresiones como “invertir tiempo” con 98%, “buen desempeño” con 97%, “pagar servicio social” y “materiales de artística” con 95%, “producir texto” y “subir nota” con 93%, “perder evaluación” con 92%, “me debe una nota” con 88%, “la institución educativa ofrece un servicio” con 81%, “calcular tiempo” con 80%. Es importante resaltar que hasta aquí 12 de las 14 expresiones contenidas en esta pregunta, que equivalen al 75% de la lista, tienen una frecuencia de uso regular que supera el 80%. Por otro lado, la “expresión bajar promedio” tiene un 71% de empleo, seguida de “lo que importa es el resultado” y “recursos humanos” con 69% y, finalmente, “mal comportamiento” con 61%.

Llama la atención el término “pagar” que para los resultados de la pregunta anterior alcanzó solo un 36% de frecuencia regular y, no obstante, al indagar por el mismo término en el contexto educativo, es decir, al plantearlo en el marco de la expresión “pagar el servicio social” computa un 95% de frecuencia de uso. Como puede observarse, el uso de estas expresiones que están relacionadas con el mercado evidencia una utilización significativa al interior de la escuela. Los estudiantes están familiarizados con ellas (al punto que al encontrar términos independientes no los identifican, pero al plantearlos en contextos educativos automáticamente los asimilan como propios de los escenarios educativos).

Continuando con la misma dinámica, se realiza la descripción y análisis de las respuestas suministradas por los estudiantes de la institución educativa Santa Isabel.

Figura 9

Frecuencia en el uso de expresiones relacionadas con el mercado

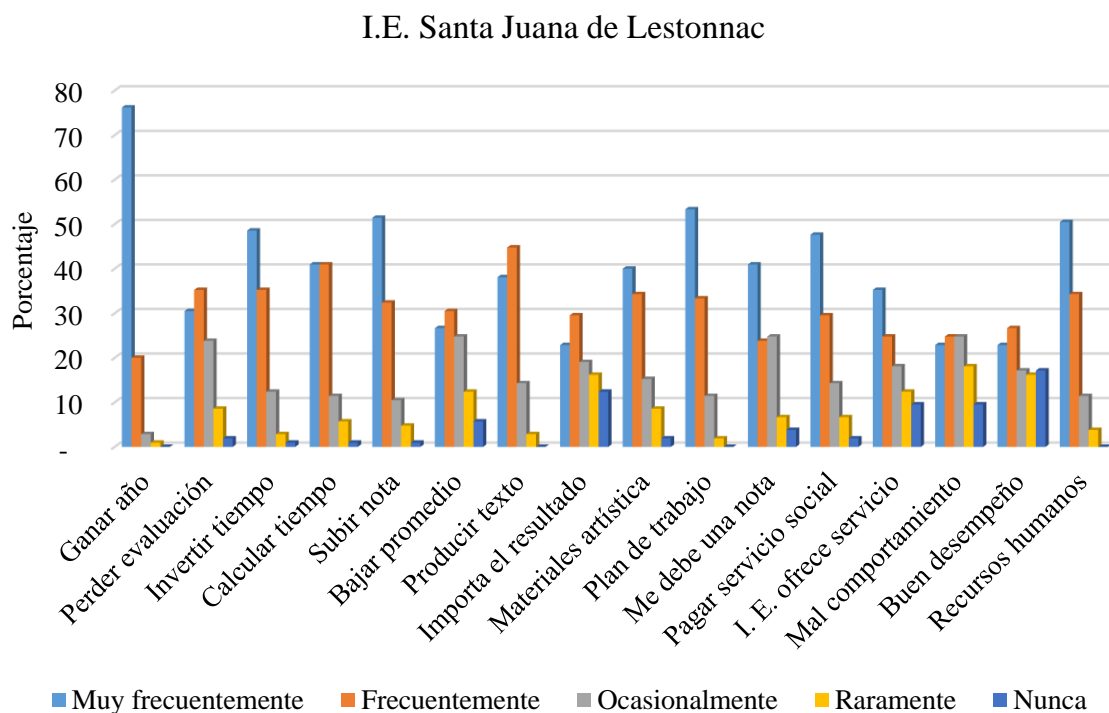


Para la descripción y análisis de esta pregunta en esta institución educativa, se agrupan las opciones de respuesta *muy frecuentemente* y *frecuentemente*, con el propósito de identificar una alta implementación de expresiones asociadas al ámbito mercantil o comercial al interior de esta institución educativa. De esta manera, pues, expresiones como “ganar el año” alcanza un 89% de frecuencia de uso, “recursos humanos” un 88%, “subir nota” un 86%, “invertir tiempo” y “plan de trabajo” alcanzan un 79%, “la institución educativa ofrece un servicio” un 75%, “calcular tiempo” un 73%, “me debe una nota” y “mal comportamiento” un 72%, “pagar servicio social” un 70%, “producir texto” un 69%, “importa el resultado” y “buen desempeño” el 52% y “bajar promedio”

y “materiales de artística” un 51%. Sólo “perder evaluación” se ubica por debajo del 50%, con un 49%.

Ahora, si a las opciones de respuesta anteriores se añade la opción de respuesta *ocasionalmente*, para ampliar la periodicidad de uso, es decir, para asociar estos resultados a un nivel de frecuencia moderado, los porcentajes de respuesta se modifican y expresiones como “ganar el año” representan ya el 96%, “plan de trabajo” el 95%, “recursos humanos” el 94%, “la institución educativa ofrece un servicio” el 93%, “subir nota” el 91%, expresiones como “perder evaluación” e “invertir tiempo” el 90%, “producir texto” el 89%, “calcular tiempo” el 88%, “me debe una nota” y “pagar servicio social” el 85%, “bajar promedio” y “mal comportamiento” el 84% y, finalmente, expresiones como “importa el resultado”, “materiales artística” y “buen desempeño”, alcanzan un 72%. Así las cosas, agrupando estas opciones, todas las respuestas se ubican sobre el 72%. Esto permite inferir un nivel de uso significativo de expresiones asociadas al mercado, a la empresa o al sector económico en esta institución educativa.

Para finalizar la descripción y análisis de esta pregunta, continuamos con la institución educativa Santa Juana de Lestonnac.

Figura 10*Frecuencia en el uso de expresiones relacionadas con el mercado*

En aras de evidenciar las expresiones que son más reiterativas, en este análisis se unifican los resultados de las alternativas *muy frecuentemente* y *frecuentemente*. De esta manera, se demuestra que, desde la perspectiva de los estudiantes, la expresión “ganar el año” alcanza un porcentaje de uso que representa el 96%, “plan de trabajo” el 87%, “recursos humanos” el 85%, expresiones como “invertir tiempo” y “subir nota” el 84%, “producir texto” el 83%, “calcular tiempo” el 82%, “pagar servicio social” el 77%, “materiales de artística” el 74%, “perder evaluación” el 66%, “me debe una nota” el 65%, “la institución educativa ofrece un servicio” el 60%, “bajar promedio” el 57%, “importa el resultado” el 52%, “buen desempeño” el 50%. Sólo la expresión “mal comportamiento” se ubica por debajo del 50%, con el 40%.

Si se amplían las frecuencias y se incluye, además de las anteriores, la opción de respuesta *ocasionalmente*, con miras a vislumbrar un uso regular de estas expresiones al interior de la

institución educativa, el porcentaje de estas éstas experimenta variaciones. En ese sentido, expresiones como “ganar el año” alcanzan un porcentaje del 99%, “plan de trabajo” el 98%, “producir texto” el 97%, “invertir tiempo” y “recursos humanos” el 96%, “subir nota” el 94%, “calcular tiempo” el 93%, “pagar servicio social” el 91%, “perder evaluación”, “materiales de artística” y “me debe una nota” el 90%, “bajar promedio” el 82%, “la institución educativa ofrece un servicio” el 78%, “mal comportamiento” el 72%, “importa el resultado” el 71% y “buen desempeño” el 67%. Así las cosas, y teniendo en cuenta que el uso regular de estas expresiones en esta institución educativa está sobre el 67%, se puede colegir que existe un uso significativo de expresiones asociadas al mercado, la empresa o el ámbito económico en el contexto escolar de esta institución educativa.

Con base en las respuestas de los estudiantes de las tres instituciones educativas, considerando la agrupación de las opciones de respuesta *muy frecuentemente*, *frecuentemente* y *ocasionalmente*, con miras a identificar una frecuencia periódica o moderada en el uso de expresiones asociadas al ámbito mercantil, empresarial o comercial, se destacan las expresiones que en el caso de las tres instituciones superaron el promedio del 90%: “ganar el año”, “plan de trabajo”, “invertir tiempo”, “subir nota”, “producir texto”, “pagar el servicio social” y “perder evaluación”.

En línea con lo formulado en las dos preguntas anteriores, la pregunta 9 también plantea un interrogante en orden a establecer la terminología de mercado presente en la escuela. Sin embargo, a diferencia de las preguntas precitadas, la presente plantea la posibilidad de indicar libremente expresiones que no se encuentren ya indicadas en la encuesta. Lo que pregunta la encuesta en este punto es lo siguiente:

Pregunta 9. A continuación, escriba otras expresiones o terminologías que se asocian al ámbito mercantil o económico, que se empleen en el colegio u otros espacios.

En primer lugar, esta es una pregunta abierta. Su propósito es el de recoger expresiones (distintas a las ya indicadas en la encuesta) que se usan en el ámbito escolar, que los estudiantes asocian con expresiones del mercado, el ámbito empresarial o económico.

El análisis de los resultados relacionado con esta pregunta inicia, en primer lugar, con una valoración de las respuestas de los estudiantes encuestados en la institución educativa Agustín Nieto Caballero. Sobre la base de lo que está preguntando, los participantes escriben expresiones relacionadas con el trabajo como: “entrega de trabajos”, “entregas a tiempo”, “trabajo en equipo”, “ya pasó mucho tiempo que puse el trabajo”, “la fecha de entrega del trabajo es para mañana”, “hay que estudiar y trabajar para ganarse la vida”. Como se observa, son todas expresiones asociadas al término “trabajo”, lo que refleja el hecho de que las actividades escolares en el ámbito académico asumieron una connotación especial, presente también en ámbitos que no son académicos.

Otras expresiones que mencionan los estudiantes se relacionan con el término “proceso”, tales como las siguientes: “si ustedes no ejecutan bien los procesos, no se verán los resultados”, “si usted no lleva bien los procesos va a tener malos resultados” y “su esfuerzo genera resultados”. Son expresiones que permiten inferir relación con procesos industriales y, no obstante, son empleados en un contexto educativo.

Igualmente, los participantes mencionan expresiones como: “paz y salvo”, “competencia”, “formación”, “comprar”, “cantidad” y “precio”. Según ellos, estas expresiones son utilizadas en la escuela y tienen relación con el ámbito económico. De lo anterior puede inferirse, entonces, que

la institución educativa se ha visto permeada por un lenguaje de mercado que hace carrera en el ámbito educativo.

A continuación, se analizan las respuestas de los estudiantes de la institución educativa Santa Isabel. Al respecto, mencionan expresiones o términos que relacionan con el mercado o el ámbito empresarial o económico, que son utilizados en el colegio y otros espacios institucionales.

Los estudiantes encuestados identifican expresiones relacionadas con ganancia, pérdida, préstamo y pago, tales como: “usted puede perder el año, le estoy dando oportunidad”, “para ganar la materia debe de tener todos los logros ganados”, “présteme \$100” y “pague esta semana porque no hay más plazo”. Como se observa, estas expresiones ciertamente están asociadas al ámbito mercantil.

Igualmente, los participantes exponen algunas expresiones que pueden vincularse con lo que refiere al presupuesto, a los recursos y a los negocios; expresiones como las siguientes: “no hay presupuesto para nada”, “recursos”, “recursos económicos”, “negocio” y “negociar la nota”.

A su vez, los estudiantes también consignan otro tipo de expresiones que pueden ser asociadas de forma general al mercado o el ámbito empresarial, como son: “planear”, “empresarial”, “venta ilegal”, “tener metas a corto plazo”, “tiempo requerido para cada actividad”, “emprendimiento”, “no ha entregado el proyecto”, “estar atento con las fechas de entrega de los trabajos”.

Con estas expresiones puede corroborarse que, además de las expresiones que emergen del PEI, existen otras terminologías que los estudiantes reconocen como afines al ámbito económico, comercial, mercantil o empresarial. En particular, reconocen también que se encuentran expuestos a ellas de forma constante.

En seguida se examinan las respuestas de los estudiantes de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac frente a la pregunta 9 de la encuesta, es decir, con relación a las expresiones identifican como provenientes del mercado o del ámbito empresarial.

En ese sentido, los participantes mencionan expresiones que pueden asociarse al emprendimiento e ideas de negocio: “educación para emprender”, “emprendimiento”, “negocio”, “proyecto” e “idea de negocio”. Como se sabe, estas expresiones son propias de la Ley de Emprendimiento, que tiene como propósito fomentar la cultura del emprendimiento y promover el espíritu emprendedor (en este caso, de los estudiantes) a través de la creación de empresas (Congreso de la República, 2016). Lo que significa, pues que la presencia de esta terminología al interior de la institución educativa favorece la interacción con el mundo empresarial.

Igualmente, se evidencian expresiones o terminologías que pueden asociarse con pérdida y deuda, como son: “si no entienden este tema van a perder el año”, “perder el año”, “pérdida”, “deudas” y “algo que pague”. Estas expresiones claramente se asocian con el ámbito mercantil o comercial.

Se identifican otras expresiones que, de forma general, pueden ser relacionadas con una terminología del mercado o del ámbito empresarial o comercial: “recursos”, “producir” “ahorrar” “excelente trabajo”, “vender”, “capacitar”, “salario”, “dinero”, “empresas”, “no hay dinero”, “calcular notas”, “pasar con lo mínimo”, “impuestos”, “generar ingresos” y “economía”.

A manera de síntesis, al revisar las expresiones sugeridas por los estudiantes de las tres instituciones educativas se reconoce, entonces, que hay una considerable cantidad de expresiones propias del ámbito mercantil, empresarial, comercial o económico que tienen presencia en el ámbito educativo u otros espacios de interacción de los educandos. Lo anterior permite confirmar la hipótesis que sostiene la presente investigación, a saber, la de la presencia efectiva de un

lenguaje de mercado que circula sin aduana al interior de las escuelas. Además, queda claro también que estos términos se asocian a un lenguaje instrumental necesario en la formación para el trabajo y el subempleo que hace carrera en las instituciones educativas con implicaciones directas en la forma como el estudiante concibe el mundo y, por ende, su relación con el mismo.

En línea con las preguntas anteriores, la pregunta 10 indaga por el tipo de lenguaje empleado en la escuela, aunque invita a que el participante consigne una opinión reflexiva sobre el hecho de que, como se ha ido estableciendo a lo largo de la encuesta, la escuela esté vinculada con la economía, el mercado y la empresa. Lo que pregunta la encuesta en este punto es lo siguiente:

Pregunta 10. ¿Qué piensa del hecho de que en el contexto educativo se esté empleando un lenguaje que proviene del ámbito económico o empresarial?

Esta pregunta está diseñada para que las respuestas de los estudiantes se dieran de manera libre y abierta y se inicia el desarrollo de esta pregunta con las contestaciones de los estudiantes de la institución educativa Agustín Nieto Caballero. Quienes respondieron la pregunta consideran que es bueno que en el ámbito educativo se emplee un lenguaje de mercado porque funciona como una preparación para el mundo laboral y, además, porque el hecho de estar familiarizados con este lenguaje les da cierta seguridad de estar a tono con el ámbito laboral. Para usar algunas de sus propias expresiones, consideran que el uso de un lenguaje de mercado en la escuela “nos expande el léxico y además nos introduce de algún modo en ese ámbito”; para algunos, es algo acertado porque “nos vamos familiarizando con palabras que serán de uso diario a futuro”; además, lo consideran también acertado porque el uso de un lenguaje de mercado en la escuela les “empieza a ampliar el panorama al ámbito laboral”. Lo anterior quiere decir, pues, que los estudiantes están

tan familiarizados con los términos del ámbito laboral o mercantil al interior de la escuela que lo ven como una oportunidad para visionarse en el mundo laboral o productivo.

Vale la pena mencionar que solo un estudiante cuestionó el uso de un lenguaje de mercado al interior de la escuela. Al respecto manifiesta: “creo que esto está haciendo que nosotros como estudiantes perdamos el verdadero sentido del aprendizaje y nos enfocamos más en obtener un buen resultado, que en aprender”. Interpretando la opinión que manifiesta, él considera que el hecho de usar de forma recurrente un lenguaje de mercado al interior de la escuela hace que los estudiantes estén en función de los resultados y se olviden el verdadero sentido de la educación (que no es otro que el de hacer que los estudiantes amen aprender porque ese conocimiento los hace hombres y mujeres sabios, libres, pero también, más humanos).

En seguida, se abordan las respuestas dadas por los estudiantes de la institución educativa Santa Isabel en relación con esta pregunta. En su mayoría, los participantes coinciden en que es “bueno” el uso de este lenguaje al interior de las instituciones educativas porque, de acuerdo con ellos, esto les permite estar familiarizados con el ámbito económico y empresarial. Consideran que el hecho de estar inmersos en este tipo de lenguaje les augura éxitos en el momento en que incursionen al mundo laboral o productivo; además, consideran que el uso de este tipo de lenguaje los prepara para la vida de adultos.

Algunas de sus respuestas asocian este tipo lenguaje como un entrenamiento. En ese sentido, por ejemplo, se lee en una de las respuestas: “lo considero una forma de preparación ya que el colegio es eso, prepararnos para el futuro y este lenguaje nos ayuda a acostumbrarnos y a pensar en lo que nos espera”. De respuestas como la anterior puede inferirse, por lo menos, que los estudiantes asocian el colegio con una institución que provee el entrenamiento requerido para incursionar en el ámbito laboral o productivo. Es decir, los estudiantes encuestados se identifican

posturas que visionan la escuela de forma instrumental, como si la escuela fuese como una especie de laboratorio que educa para el trabajo. En este orden de ideas, es posible entender ideas como la siguiente: “pues nos están ampliando el vocabulario y preparando para cuando trabajemos” y “me parece bien porque el estudiante se va asociando con el mundo económico y empresarial”.

Así las cosas, las respuestas de los estudiantes permiten deducir, entonces, que ellos asocian el lenguaje de mercado como algo natural en el ámbito educativo. De hecho, celebran que esté presente en la escuela porque es justamente a través de éste que se contextualiza su proceso de formación para incursionar en el mundo del trabajo.

Ahora bien, llama la atención que una de las respuestas suministradas por los estudiantes no comparte esta postura de complacencia frente a la presencia de un lenguaje de mercado en la escuela. Antes bien, el estudiante manifiesta: “Pues... no me gusta mucho porque se supone que las escuelas no deberían ser una empresa ni tener como objetivo siempre el factor monetario sino que deberían ser espacios para aprender y para la inclusión donde todos nos sintamos iguales”. De esta respuesta se desprende que el estudiante visiona la escuela como un espacio de interacción en igualdad de condiciones donde el principal propósito es el aprendizaje. Puede decirse que el aprendizaje, según su manera de ver las cosas, es sinónimo de sapiencia y crecimiento en valores; no un lugar que adquiriera la connotación de empresa.

A continuación, se analizan las respuestas de los estudiantes de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac en orden a establecer sus percepciones sobre al hecho de que en el ambiente educativo se utilice un lenguaje que pertenece al mercado o al ámbito empresarial o comercial.

Al igual que la mayoría de las respuestas dadas en las anteriores instituciones, se observa agrado y, además, en varias de las respuestas analizadas se comprueba la manera en que ellos

asumen con normalidad la presencia al interior de la escuela de un lenguaje que corresponde al entorno económico o empresarial. De ahí que no sea extraño encontrar respuestas como esta: “me parece normal, ya que nos están educando para un ámbito parecido en un futuro como profesionales y adultos”. Es decir, está tan interiorizado este tipo de lenguaje de mercado en su cotidianidad que se asume como normal.

De hecho, según se desprende de varias de las respuestas obtenidas, los estudiantes encuestados plantean la urgencia de que los jóvenes acojan este lenguaje como algo necesario. En ese sentido, expresa un estudiante: “Pienso que los jóvenes debemos de entender cada día más estos aspectos, ya que no son ajenos a nosotros”. En la misma dirección, agrega otro: “Me parece bien, de igual modo vamos a entrar en este ámbito muy pronto”. Y, finalmente, otro participante dice: “Es algo maravilloso y pienso que es necesario fomentar esa parte empresarial y económica, que los estudiantes se vayan preparando para lo que es la vida y que sepan cómo plantear una buena idea de negocios”.

Como puede observarse, al interior de las instituciones educativas se comprueba la presencia de un lenguaje de mercado y, también, se pone en evidencia por parte de los educandos la manera de considerarlo como algo propio y natural. Esta postura se constata en respuestas como estas: “Pues la verdad no todas las expresiones me parecieron que provenían de un lenguaje empresarial, algunas me parecieron algo normal para una institución educativa, como otras si me parecieron sin embargo no le encuentro algún inconveniente al respecto”. En ese sentido, puede inferirse que el proceso de interiorización del lenguaje de mercado en la escuela ha avanzado al punto que se considera normal y aceptable cualquier tipo de lenguaje, esté o no asociado al ámbito empresarial, comercial o de mercado.

Es necesario resaltar que sólo dos de los estudiantes encuestados en esta institución educativa presentan en sus respuestas una perspectiva diferente a la abordada hasta aquí. Así las cosas, una de las respuestas que no dialoga con la simpatía de la mayoría de los estudiantes frente al uso de un lenguaje de mercado al interior de la escuela expresa: “me parece algo sumamente poco fructuoso [...] Cuando se utilizan las anteriores expresiones, las que tienen que ver con el ámbito económico o empresarial, siento que paso a ser un producto o algo que se está diseñando para salir a ejercer una única cosa, ser evaluada para una sociedad que solo busca satisfacer sus propios intereses”. De esta respuesta puede deducirse que el educando no comparte el rol que debe asumir el estudiante cuando desde la escuela se forma para el trabajo y el subempleo y sale al mercado a ofrecer su mano de obra.

Por su parte, en la respuesta del otro participante se lee: “Creo que es una manipulación capitalista y una manera de controlar masas”. Desde esta perspectiva, puede inferirse que el estudiante asocia el uso de un lenguaje de mercado en la escuela a un proceso de manipulación del sistema capitalista para controlar, en este caso a la mano de obra calificada para el subempleo y el mercado laboral.

A manera de síntesis, puede identificarse que en la mayoría de los estudiantes se asume con beneplácito el hecho de que el ámbito educativo esté permeado o atravesado por la presencia de un lenguaje de mercado. De hecho, ellos ven esto con desde su aspecto más positivo porque consideran que contribuye a su preparación para la vida y los introduce a la incursión hacia el mundo del trabajo.

No obstante, aunque realmente son pocas, se escuchan algunas voces de disenso que plantean que no están de acuerdo con un uso de un lenguaje de mercado al interior de la escuela porque consideran que de este se equipara la escuela a una empresa; para los participantes que

sostuvieron esta opinión, esta caracterización de los espacios educativos no permite desarrollar un proceso de formación imparcial.

Al llegar a este punto hay que resaltar que, tal y como ya se había aclarado anteriormente, entre las preguntas 7 y 10 la encuesta indaga por la presencia de una terminología de mercado en la escuela. Una vez que ya se ha concluido con la revisión dedicada a las respuestas que representan esta parte de la encuesta, se puede inferir que sí existe un lenguaje de mercado explícito que impregna los lenguajes que existen en el contexto educativo.

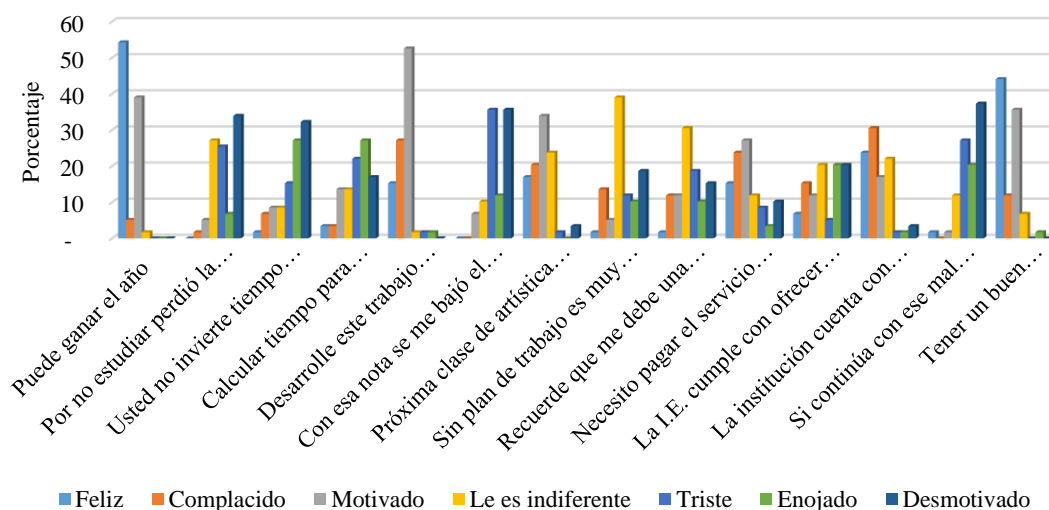
Ahora bien, la pregunta 11 de la encuesta comprende un giro en el direccionamiento de la encuesta, puesto que, a partir de este punto, el énfasis de las preguntas recae sobre las consecuencias de tipo emocional que se derivan del empleo de la terminología de mercado en la escuela. Con el propósito de que el participante elija una opción determinada de acuerdo con una escala, lo que pregunta la encuesta en este punto es lo siguiente:

Pregunta 11. La utilización de expresiones como las que se señalan a continuación, hacen que usted se sienta:

Figura 11

Como se sienten los estudiantes ante el uso de estas expresiones

I. E. Agustín Nieto Caballero



Resulta importante aclarar, ante todo, que si bien es cierto que al momento de realizar la revisión del PEI de esta institución educativa se evidencia que no existe en las orientaciones curriculares una inclinación concreta de tipo emocional, esta pregunta está diseñada con base en las expresiones del mercado identificadas en las preguntas anteriores, que emergieron del rastreo realizado al PEI de esta institución. De lo que se trata en esta pregunta es de ponderar el impacto emocional que pueden estar causando en los estudiantes del nivel de media académica el empleo de este tipo de expresiones.

De acuerdo con los resultados de la encuesta con respecto a esta cuestión, la expresión “ganar el año” hace que los estudiantes se sientan *felices* en un 54% y *motivados* en un 39%. Si se suman ambos criterios se llega aun consolidado de 93% y, además, si se añade el porcentaje de participantes complacidos (5%) se alcanza el 98%. No hay dudas de que estas emociones se pueden asociar a emociones satisfactorias para los estudiantes; cuando la pregunta se asocia con “perder”, lo que sería su antónimo, y se enmarca dentro del contexto de “perder una evaluación”, las respuestas de los estudiantes se orientan a lo siguiente: *desmotivado* en el 34% y *triste* en el 25%. Con relación a esta respuesta llama la atención que para un 27% de los participantes *le es indiferente* perder la evaluación; esto quiere decir que si ganan está bien, pero el hecho de perder aparentemente no significa nada para más de la cuarta parte de los encuestados. El hecho de asociar el proceso educativo en términos de ganancia y pérdida puede estar ocasionando afectaciones emocionales en los educandos que no les permite ver con claridad el valor del proceso educativo y posiblemente pueden estarlo asociando a otro tipo de intereses extrínsecos.

Frente a las expresiones relacionadas con “invertir tiempo para estudiar” y “calcular el tiempo para responder la evaluación” se debe manifestar que generan en los estudiantes emociones no satisfactorias. En ese sentido, cuando en los escenarios educativos alguien expresa ante ellos

frases del estilo “usted no invierte tiempo suficiente para estudiar” el 32% de los estudiantes se siente *desmotivado*, un 27% se siente *enojado* y para un 15% esta expresión genera *tristeza*. Por su parte, frente a una frase del estilo “la próxima vez debe calcular mejor el tiempo para que alcance a terminar la evaluación”, los estudiantes manifiestan en un 27% sentirse *enojados*, seguido de un 22% en que se sienten *tristes* y un 17% *desmotivados*. Todo lo anterior quiere decir, entonces, que con relación a estas expresiones de los profesores (las cuales supuestamente tienen como propósito estimularlos a que reflexionen sobre su proceso educativo y los resultados obtenidos), ellos –en lugar de experimentar sensaciones satisfactorias- sienten emociones que no les permiten ver el panorama de forma propositiva. Tal vez esto ocurre porque el mensaje está permeado por expresiones que consideran aspectos de tipo económico como *invertir* y *calcular*, lo que hace que el mensaje se reciba a manera de reclamo, como si se los estuviera juzgando antes que invitarlos a la reflexión.

Con respecto a las implicaciones emocionales derivadas de las expresiones que hacen alusión a “subir” y “bajar” es preciso decir que con relación a la frase “desarrolle este trabajo para que suba la nota” el 53% de los participantes manifiesta sentirse *motivado*, un 27% de ellos afirma que se siente *complacido* y, por su parte, un 15% dice que se siente *feliz*. En cuanto a la expresión “con esa nota se me bajó el promedio”, precisamente, el sentimiento es opuesto. De ahí que el 36% de los participantes manifieste que se siente *triste* y el mismo porcentaje ostente sentirse *desmotivado*, el 12% manifieste que lo *enoja* y sólo el 7% afirme que esa expresión lo motiva. Ahora bien, de acuerdo con los resultados que arroja la encuesta en este punto, vale preguntarse lo siguiente: ¿el desarrollo de las actividades escolares tiene como propósito subir o bajar la nota o, antes bien, que el estudiante aprenda? Al respecto, una respuesta clara podría ser que el propósito es aprender y, entonces, que la nota o la valoración es la consecuencia de la interiorización de este

proceso. Sin embargo, el hecho de que el proceso de aprendizaje se asuma como *trabajo* ocasiona en el educando una consideración especial que lo direcciona a concebir que a cambio de una actividad desarrollada se debe obtener una retribución (para este caso, una nota). Este estado de cosas lleva a suponer, entonces, que la actividad se realiza por la recompensa extrínseca de la valoración y no por el placer de aprender.

La expresión “para la próxima clase de artística debe traer los materiales” ocasiona que el 34% de los estudiantes que participaron en la encuesta sientan *motivación*, seguido de un 24% para quienes esta expresión *es indiferente*, un 20% que dice sentirse *complacido* y, por último, un 17% que se siente *feliz*. Frente a la expresión “sin un plan de trabajo es muy difícil que cumplan con todos los compromisos académicos” al 39% de los participantes les resulta *indiferente*, un 19% de ellos dicen sentirse *desmotivados*, un 14% se sienten *complacidos* y, por último, un 12% manifiesta sentirse *triste*. Llama la atención los sentimientos que causa en los estudiantes la expresión relacionada con el plan de trabajo porque, de acuerdo con los resultados obtenidos en la pregunta anterior, el 100% de los participantes identificó que esta expresión es de uso periódico en el contexto institucional; no obstante, en esta pregunta se evidencia que para un porcentaje significativo de los encuestados (39%) *le es indiferente*. Así las cosas, mientras traer materiales les ocasiona sentimientos que bien podrían llamarse satisfactorios, el no contar con un plan de trabajo, por su parte, les ocasiona sentimientos encontrados, que están asociados tanto a sentimientos satisfactorios como a no satisfactorios. Esto puede tener su asidero en el hecho de que, pese a que las instituciones educativas han sido permeadas por un lenguaje de mercado, hay expresiones de las que los estudiantes reconocen un uso generalizado en la escuela (pero que no las han asimilado como propias), como si sucede con otras que fácilmente las identifican en su quehacer educativo.

Con respecto a la expresión “recuerde que me debe una nota”, para el 31% de los encuestados *le es indiferente*, al 19% le genera *tristeza*, el 15% se siente *desmotivado*, el 12% manifiesta sentirse *complacido*, el 10% *motivado* y, por su parte, el 10% *enojado*. Es importante resaltar, pues, que no se identifica una tendencia clara en cuanto a los sentimientos que ocasiona en los estudiantes el hecho de deber una nota. Ahora bien, frente a la expresión “necesito pagar el servicio social para graduarme”, de acuerdo con los resultados que arroja la encuesta, al 27% de los participantes los *motiva*, al 24% les *complace*, al 15% los hace sentir *felices* y al 12% *le es indiferente*. En esta misma pregunta, en cuanto a los sentimientos que podrían denominarse no satisfactorios, tienen una representación del 10% con aquellos participantes que dicen sentirse *desmotivados*, seguido del 8% para quienes la expresión los hace sentir *tristes*. Como se observa en las respuestas a estas preguntas, los estudiantes expresan sentimientos que permiten inferir una interiorización frente a expresiones como “deber” y “pagar” que, aunque sea cierto que se usan en el contexto educativo, tienen una connotación de transacción comercial que condiciona la forma en la que los estudiantes necesariamente las asumen.

Frente a las expresiones del tipo “la institución educativa cumple con ofrecer el servicio educativo, ustedes verán si lo aprovechan o no”, el 20%, respectivamente, de los estudiantes responden que les hace sentir *desmotivados*, *enojados* y *les es indiferente*, el 15% manifiesta sentirse *complacido* y, finalmente, el 12% manifiesta sentirse *motivado*. En cuanto a la expresión “la institución cuenta con un buen recurso humano”, el 31% de los participantes afirma sentirse *complacido*, el 24% *feliz* y, por último, el 17% *motivado*. Estos datos muestran, pues, que la institución educativa se asume como una empresa y que los estudiantes, de acuerdo con sus experiencias personales, se identifican con el sentimiento que les genera la misma.

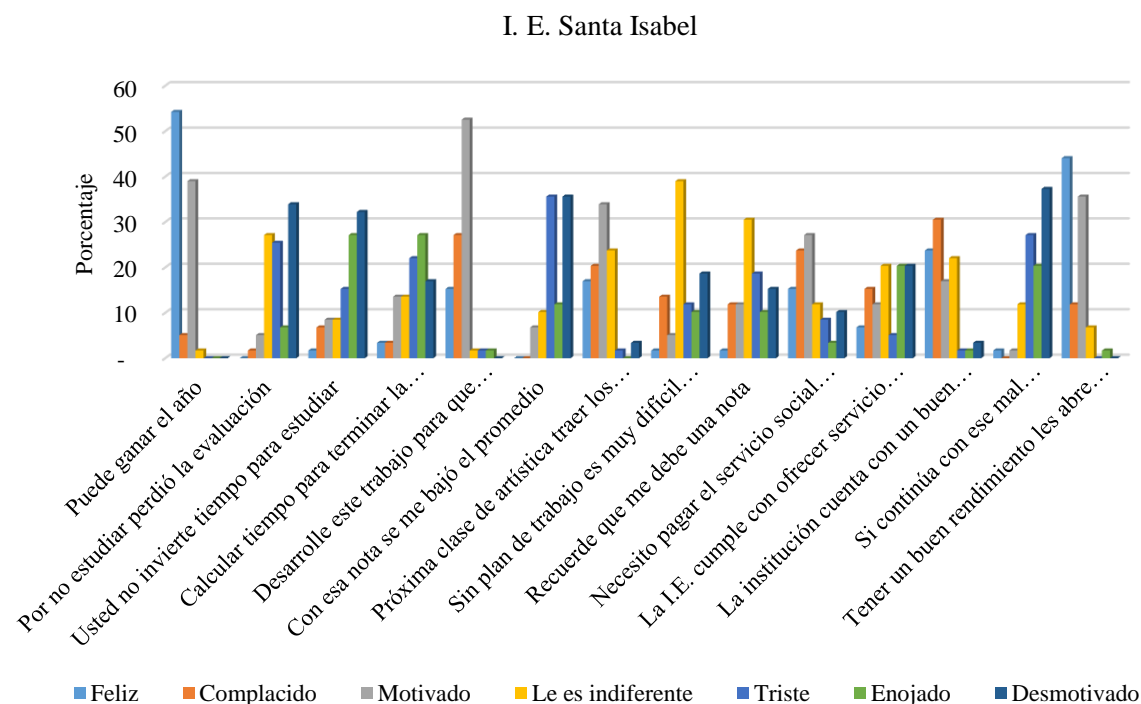
Ahora bien, frente a la expresión “si continúa con ese mal comportamiento no va a pasar mi materia” el 37% de los estudiantes dice sentirse *desmotivado*, el 27% *triste*, el 20% *enojado* y, por último, el 12% responde que *le es indiferente*. En cuanto a la expresión “tener un buen rendimiento les abre puertas”, el 44% de los estudiantes manifiesta sentirse *feliz*, el 36% de ellos manifiesta sentirse *motivado* y el 12% *complacido*. Esto quiere decir, entonces, que de acuerdo con la perspectiva con que se plantee la expresión a los estudiantes ellos expresarán sentimientos de satisfacción o insatisfacción.

Es decir, las emociones y los sentimientos que se experimentan en el aula de clase dependen en buena medida de la forma en cómo se plantea la situación a los estudiantes. El hecho de que, el lenguaje al interior de la escuela esté permeado por expresiones del mercado, tal y como se ha demostrado con esta encuesta, puede estar contribuyendo a la legitimación de un lenguaje instrumental al interior de las escuelas puesto al servicio del sistema capitalista que busca que los educandos actúen en consonancia con unos cánones que impone el mercado, con implicaciones directas en la inteligencia emocional de los estudiantes.

A continuación, se realiza la descripción y análisis de las respuestas suministradas por los estudiantes de la institución educativa Santa Isabel con relación al mismo planteamiento derivado de la pregunta 11 de la encuesta.

Figura 12

Como se sienten los estudiantes ante el uso de estas expresiones



Con el ánimo de identificar el impacto emocional que causa en los educandos del nivel de media académica de la institución educativa Santa Isabel el uso de expresiones que se asocian con el mercado, las opciones de respuesta en este punto de la encuesta se organizan en emociones satisfactorias y no satisfactorias. En las primeras, se tendrán en cuenta las opciones de respuesta: *feliz*, *complacido* y *motivado*; para las segundas, por su parte, se consideran las opciones de respuesta: *triste*, *enojado* y *desmotivado*. Sobre esta base se analizan alternativamente las expresiones que generan respuestas satisfactorias en los estudiantes y se procura también analizar lo opuesto, es decir, la emoción que podría considerarse contraria. Una vez se agoten las respuestas que acumulan emociones satisfactorias se abordarán las insatisfactorias.

La expresión “puede ganar el año” comporta un 96% de respuestas que apuntan a emociones satisfactorias. Al respecto, el 62% de los estudiantes responden que esa expresión les

hace sentir *felices*; el 31%, *motivados*; el 4%, *complacidos*. Lo que quiere decir, pues, que la posibilidad de aprobación de su año escolar estimula sus emociones satisfactorias. En contraste, si se trae a colación la expresión “por no estudiar perdió la evaluación”, puede observarse -como es lógico- que la emoción que produce en los educandos es contraria. De hecho, el 37% manifiesta sentirse *desmotivado*; el 28%, *triste*; el 6%, *enojado*. Al sumar estos porcentajes se obtiene un consolidado del 72%. Aquí llama la atención que un 20% de los estudiantes encuestados responden que *es indiferente*. De cualquier modo, frente a las respuestas que ofrecen los estudiantes vale cuestionarse, si el hecho de asociar las expresiones “ganar” y “perder” con el ámbito educativo está causando alguna afectación a la inteligencia emocional de los estudiantes. Hay que preguntarse, concretamente, si esta afectación se hace evidente en la forma en la que asumen sus aciertos y desaciertos en el proceso educativo.

Ahora bien, el 86% de los estudiantes que respondieron esta encuesta manifiesta que la expresión “tener un buen rendimiento les abre puertas” genera emociones satisfactorias, pues el 44% manifiesta que esta expresión les hace sentir *felices*; el 26%, *motivados*; el 16%, *complacidos*. De estos resultados puede inferirse que hablar en términos positivos a los estudiantes ocasiona en ellos una respuesta en la misma dirección. Al contrastar las opciones de respuesta en este ítem con la expresión “si continúa con ese mal comportamiento no va a pasar mi materia”, se observa que las respuestas tornan hacia al otro extremo. Así, pues, debe decirse que el 36% de los encuestados afirma que esto los *desmotiva*; el 21% se sienten tristes; el 14% se sienten *enojados*. Nuevamente, el 21% de los participantes manifiesta que les es *indiferente*. De lo anterior, puede interpretarse que el resultado de las situaciones planteadas en este punto depende exclusivamente de la actitud que sume el estudiante frente a su proceso de formación. En este sentido, el desarrollo de la competencia emocional del autoconocimiento, por ejemplo, le permitiría al estudiante conocer sus

fortalezas y debilidades para comprender que una nota o un desempeño no lo definen como tal, lo que sí hacen sus acciones y un proyecto de vida estructurado.

Ahora bien, con respecto a la expresión “desarrolle este trabajo para que suba la nota” puede identificarse emociones claramente satisfactorias. El 42% de los estudiantes encuestados dice sentirse *motivado*; el 21%, *complacido*; el 16%, *feliz*. En este ítem hay un 15% que manifiesta *indiferencia*. En contraste, la expresión “con esa nota se me bajó el promedio”, como es de esperarse se inclina hacia el extremo de las actitudes no satisfactorias. En ese sentido, el 32% de los encuestados manifiesta que se sienten *tristes*; el 25%, *desmotivados*; el 11%, *enojados*. Frente a esta expresión, el 25% responde que *le es indiferente* (porcentaje que equivale a la cuarta parte de la muestra seleccionada). De estas respuestas puede colegirse que, el hecho de asumir las actividades escolares como “trabajo” implica obtener una bonificación que para este caso estaría representado en la nota. De ahí que si ésta sube o baja la emoción se desplaza dependiendo del resultado. En este sentido vale hacerse la siguiente pregunta: ¿los educandos han desarrollado habilidades emocionales que les permita gestionar estas emociones?

Ahora bien, frente a la expresión “la institución cuenta con un buen recurso humano” genera en la población encuestada emociones satisfactorias. De hecho el 44% afirma que lo hace sentir *feliz*; el 16%, *motivado*; el 15%, *complacido*. Al igual que en ítems anteriores, hay un porcentaje significativo que al *le es indiferente* (en este caso alcanza el 20%). El término recurso proviene del ámbito económico; sin embargo, puede observarse que en el contexto educativo se asume con mucha naturalidad y se asocia al personal que labora en la institución.

En seguida se trae a colación la expresión “la institución educativa cumple con ofrecer servicio educativo, ustedes verán si lo aprovechan o no”. Las respuestas que se obtienen frente a este ítem están representadas en un 27% con la opción de respuesta *le es indiferente*, seguido del

19% de los participantes que responde que lo hace sentir *feliz*; el 16%, *complacido*; el 15%, *motivado*. De esta forma, las emociones satisfactorias acumulan solo un 49%, mientras que las no satisfactorias alcanzan el 23%. El contraste evidenciado en las respuestas a esta pregunta puede deberse a que las respuestas se dan con base en las experiencias vividas por parte de los encuestados; con esto se quiere dar entender que, por ejemplo, si su experiencia frente al “servicio que ofrece la institución educativa” ha sido buena, la emoción que le cause será naturalmente satisfactoria. Por el contrario, si ha tenido alguna dificultad, las opciones de respuesta se inclinarán hacia las emociones insatisfactorias. Aquí llama la atención la connotación que adquiere la institución de “empresa” y quienes laboran en esta institución educativa como “recurso humano”, porque se asumen desde una perspectiva instrumental. Por tanto, dependiendo del servicio recibido, asignan una valoración. Estas acciones tienen repercusiones directas sobre la inteligencia emocional de los estudiantes.

Frente a la expresión “la próxima clase de artística traer los materiales” debe decirse que el 31% de los estudiantes que responden la encuesta afirman que esta expresión los hace sentir *motivados*; el 16%, *complacidos*; el 15%, *felices*. Podría deducirse, entonces, que les genera emociones satisfactorias, el hecho de traer materiales para trabajar en artística. No obstante, hay un 32% de la población encuestada que manifiesta que *le es indiferente*, lo que podría significar que (por lo menos para esta muestra que responde la encuesta) está interiorizado el hecho de traer materiales para el desarrollo de una clase.

En cuanto a la expresión “usted no invierte tiempo suficiente para estudiar” las emociones que generan son insatisfactorias. Esto se comprueba si se tiene presente que el 30% de los estudiantes encuestados responde que esto les hace sentir *desmotivado*; el 20%, *triste*; y el mismo porcentaje manifiesta que se siente *enojado*. Con respecto a esta expresión, el 23% manifiesta que

le es indiferente. En esta misma línea, la expresión “la próxima vez debe calcular mejor el tiempo para que alcance a terminar la evaluación” genera en los estudiantes emociones encontradas, pues el 38% de las respuestas coinciden con emociones satisfactorias y el mismo porcentaje de participación con emociones insatisfactorias. Asimismo, entre las diferentes opciones, la de mayor porcentaje lo representa la opción *le es indiferente*, que alcanza el 23%. En este estado de cosas, llama la atención que, por un lado, en la pregunta 8, las expresiones “invertir tiempo” y “calcular tiempo” alcanzan en cada una de ellas un 90% de frecuencia periódica; y, por otro lado, en esta pregunta la opción de *indiferente* representa un 23% para los dos expresiones aludidas. De todo esto puede interpretarse que los estudiantes reconocen un uso frecuente de estas expresiones en la institución educativa pero que, al plantearlas en los términos en que lo hace la encuesta, sus respuestas dependen de la situación que ellos efectivamente han vivido.

Para finalizar el análisis centrado en esta institución educativa, se traen a colación los porcentajes de respuesta consignadas con relación a expresiones como “recuerde que me debe una nota” y “necesito pagar el servicio social para graduarme”. La primera de ellas genera emociones insatisfactorias que representan un 49%; la segunda, por su parte, emociones satisfactorias que representan el 54%. Las respuestas relacionadas con *le es indiferente*, alcanzan el 17% y 21% de participación, respectivamente. En esta pregunta no se ve una inclinación muy marcada hacia los grupos de emociones que se han organizado en satisfactorias y no satisfactorias; no obstante, hay que recordar que en la pregunta No. 8, en la que se indagó por la frecuencia de las expresiones, estos dos términos fueron puntuados con un 85% de uso periódico al interior de la institución educativa.

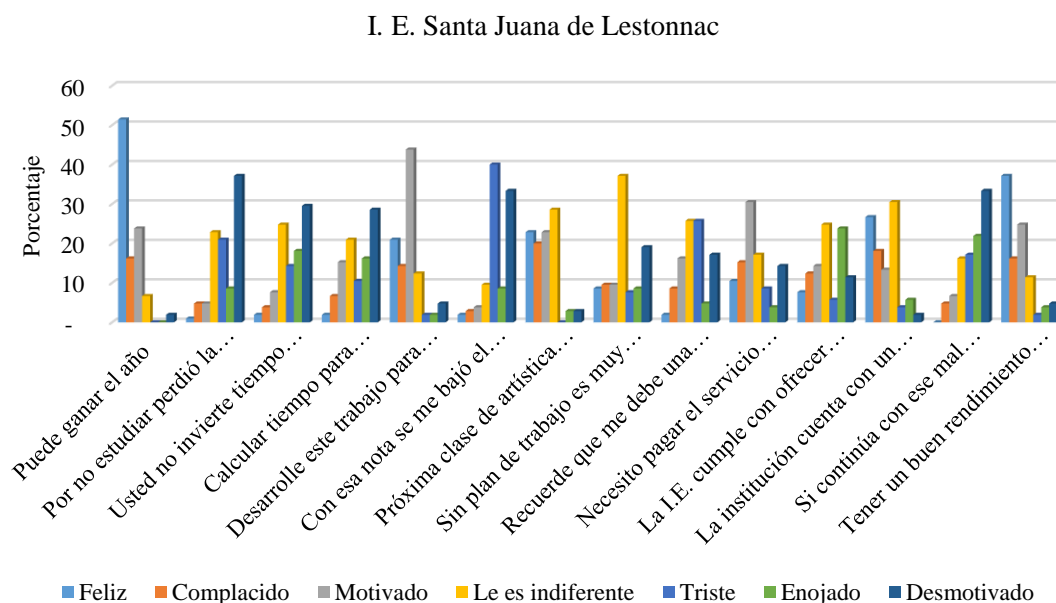
Si bien es cierto que estas expresiones obtuvieron un porcentaje de uso significativo al interior de la institución educativa, cuando se indaga por las implicaciones emocionales los

estudiantes no identifican claramente la emoción que les produce. Mientras que para unos las emociones son satisfactorias, para otros son insatisfactorias. Tal vez, el hecho de ser planteadas en términos económicos no les permite comprenderlas en su esencia.

A continuación, se describen y analizan las respuestas de los estudiantes de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac.

Figura 13

Como se sienten los estudiantes ante el uso de estas expresiones



Siguiendo con la dinámica de evidenciar el impacto emocional derivado del uso de expresiones que se asocian con el ámbito mercantil o empresarial, la respuesta que sobre la pregunta 11 de la encuesta realizan los estudiantes de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac se dividen –de la misma manera en que se ha hecho con las demás instituciones- en emociones satisfactorias e insatisfactorias. En las emociones satisfactorias se consideran las opciones de respuesta *feliz*, *complacido* y *motivado*; por su parte, en las emociones insatisfactorias se tienen en cuenta las opciones de respuesta *triste*, *enojado* y *desmotivado*.

Dispuestas las cosas de esta manera, el análisis inicia con aquellas opciones de respuesta que presentan un mayor porcentaje en emociones satisfactoria y, a su vez, se analiza también las emociones contrarias. De modo que apenas se hayan abordado las satisfactorias con mayor porcentaje se continuará con las insatisfactorias.

Frente a la expresión “usted puede ganar el año” las respuestas de los estudiantes se inclinan hacia emociones satisfactorias. El 51% manifiesta que lo hace sentir *feliz*; el 24%, *motivado*; el 16%, *complacido*. En contraste, se analiza la expresión “por no estudiar lo suficiente perdió la evaluación” y, como es de esperarse, las respuestas asociadas con emociones insatisfactorias alcanzan un consolidado que representa el 67%. El 37% de los participantes manifiesta que lo hace sentir *desmotivado*; el 21%, *triste*; el 9%, *enojado*. Llama la atención que el 23% selecciona la opción de respuesta *indiferente*. Se evidencian emociones satisfactorias y no satisfactorias que se asocian con la situación planteada y, tal vez, con el hecho de que el proceso educativo se acople a términos como “ganar” “perder”.

La expresión “desarrolle este trabajo para que suba la nota” genera emociones satisfactorias. En efecto, el 44% de los participantes selecciona la opción de respuesta *motivado*; el 21%, *feliz*; el 14%, *complacido*. Ahora bien, al realizar el contraste con la expresión “con esa nota me bajó el promedio”, el 40% de los estudiantes manifiesta que se sienten *tristes*; el 33%, *desmotivados*; el 9%, *enojados*. Como se observa, se evidencian emociones opuestas cuando se aborda la expresión desde las perspectivas de “subir” y “bajar”. En este sentido, debe considerarse que, el hecho de asociar el término trabajo a las actividades escolares puede significar que al realizar una actividad se espere una recompensa, pues se realizó un “trabajo” y el concepto trabajo lleva intrínseco una remuneración (lo explica, entre otras cosas, la importancia que tiene la nota para el estudiante). Lo anterior quiere dar a entender que la nota se asume como la remuneración

por el trabajo realizado y, en consecuencia, ésta presenta una mayor importancia que el mismo proceso de aprendizaje.

Al analizar la expresión “tener un buen rendimiento les abre puertas” se evidencia la manera en que genera para la mayoría de los estudiantes emociones satisfactorias. El 37% de los encuestados manifestó en este punto sentirse *feliz*; el 25%, *motivado*; el 16%, *complacido*. En oposición, la expresión “si continúa con ese mal comportamiento no va a pasar mi materia” obtiene mayor cantidad de opciones de respuesta indicando emociones insatisfactorias. En ese sentido, el 33% manifiesta que se siente *desmotivado*; el 22%, *enojado*; el 17%, *triste*. Puede evidenciarse, entonces, emociones que son contrarias frente a situaciones que, de hecho, están relacionadas, pues el buen rendimiento puede asociarse a corregir el comportamiento. De manera que puede deducirse que la emoción que se genera en el estudiante depende de la forma en la que se plantea la expresión.

Frente a la expresión “para la próxima clase de artística traer los materiales” el mayor porcentaje en la participación lo obtiene la opción *le es indiferente* con el 29%. El 23% de los encuestados dice sentirse *feliz*; el 23%, *motivado*; el 20%, *complacido*. Esta expresión se analiza a la par de “sin un plan de trabajo es muy difícil que cumplan los compromisos académicos”. En relación con esto, el 37% de los estudiantes seleccionan la opción *le es indiferente*; el 19%, *desmotivado*; el 10%, *complacido*; el 10%, *motivado*. Como se observa, en la primera expresión hay una inclinación a las motivaciones satisfactorias y, en cambio, en la segunda no hay claridad frente a las emociones que genera en los estudiantes. En la pregunta 8 quedó evidenciado que ambas representan expresiones del mercado que se usan con una frecuencia significativa en el ámbito escolar; no obstante, al indagar en este caso por las emociones que generan frente a situaciones del contexto escolar no se evidencia la misma contundencia.

Frente a la expresión “la institución cuenta con un buen recurso humano” el 30% de la población encuestada manifiesta que *le es indiferente*; el 27%, *feliz*; el 18%, *complacido*; el 13%, *motivado*. Esta expresión se analiza a la par de “la institución cumple con ofrecer un servicio educativo, ustedes verán si lo aprovechan o no”. Al igual que en la expresión anterior, la opción *le es indiferente* alcanza el mayor porcentaje de respuestas con el 25% de participación. El 24% de los participantes manifiesta sentirse *enojado*; el 14%, *motivado*; el 12%, *complacido*; el 11%, *desmotivado*. Si se comparan estos resultados con los obtenidos en la pregunta 8, se observa que las respuestas relacionadas con expresiones del estilo “la institución educativa ofrece un servicio” y “recursos humanos” alcanzaron un porcentaje de presencia de uso periódico en la institución del 78% y el 96%, respectivamente. Lo que permite inferir que los estudiantes reconocen que estas expresiones tienen una frecuencia de uso significativa en la institución y, no obstante, es posible que sus respuestas para la pregunta 11 de la encuesta estén permeadas por experiencias de tipo personal vividas en el entorno escolar. Esto quiere decir que si la relación que los encuestados han tenido frente a situaciones que involucren esta expresión ha sido positiva, lo natural es que la emoción que genere en ellos sea satisfactoria. En cambio, si asocian esta expresión a una experiencia negativa, las posibilidades de marcar una respuesta insatisfactoria aumenta.

En cuanto a la expresión “necesito pagar el servicio social para graduarme” las respuestas se inclinan levemente hacia emociones satisfactorias. En efecto, el 30% de los participantes manifiesta que se siente *motivado*; el 15%, *complacido*; el 10%, *feliz*. También se identifican respuestas que se orientan a las emociones insatisfactorias, pues el 14% de los encuestados dice que se siente *desmotivado* y el 17% manifiesta que *le es indiferente*. En cuanto a la expresión “recuerde que me debe una nota” se generan emociones encontradas, pues el 26% manifiesta que se siente *triste*; el 26%, *le es indiferente*; el 17%, *desmotivado*; el 16%, *motivado*. De las respuestas

referidas a esas dos expresiones puede inferirse, particularmente, que generan emociones en los estudiantes que pueden estar influenciadas por experiencias personales; es decir, la relación que los estudiantes han tenido con situaciones que involucren estas expresiones han causado en ellos impactos diferentes, que bien han podido relacionarse con aspectos positivos o negativos. De ahí la disparidad en las opciones seleccionadas y, por ende, en la emoción generada en ellos.

Finalmente, con respecto a las expresiones “usted no invierte tiempo suficiente para estudiar” y “la próxima vez debe calcular mejor su tiempo para terminar la evaluación”, que generan en los estudiantes emociones insatisfactorias, el análisis de las respuestas ofrecidas por los estudiantes de esta institución educativa explicita lo siguiente. En el caso de la primera, el 30% de los encuestados manifiestan que los hace sentir *desmotivados*; el 25%, *le es indiferente*; el 18%, *enojado*; el 14%, *triste*. Para la segunda expresión aludida, el 29% manifiesta que se siente *desmotivado*; el 21%, *le es indiferente*; el 16%, *enojado*; el 15%, *motivado*. En esta segunda opción llama la atención que a un 15% de los estudiantes encuestados les *motiva*, el hecho de calcular mejor su tiempo para lograr responder toda la evaluación. Como se observa, en lo relacionado con las expresiones “invertir” y “calcular” genera emociones mayoritariamente insatisfactorias.

A manera de síntesis, puede colegirse que las expresiones que consideran términos que se asocian al mercado o del ámbito empresarial, económico o comercial, generan en los estudiantes emociones satisfactorias e insatisfactorias (consideradas así en el marco del presente análisis). Entre el listado de expresiones que componen la encuesta, las que evidencia un impacto en las emociones satisfactorias de los estudiantes de las tres instituciones educativas focalizadas en la investigación son las siguientes: “usted puede ganar el año”, “desarrolle este trabajo para que suba la nota”, “para la próxima clase de artística traer los materiales”, “necesito pagar el servicio social

para graduarme”, “la institución cuenta con un buen recurso humano” y “tener un buen rendimiento les abre puertas”.

De otro lado, de acuerdo con el análisis realizado, las emociones que impactan de forma insatisfactoria a los estudiantes son las siguientes: “por no estudiar perdió la evaluación”, “usted no invierte tiempo suficiente para estudiar”, “con esa nota se me bajó el promedio”, “si continúa con ese mal comportamiento no va a pasar mi materia”.

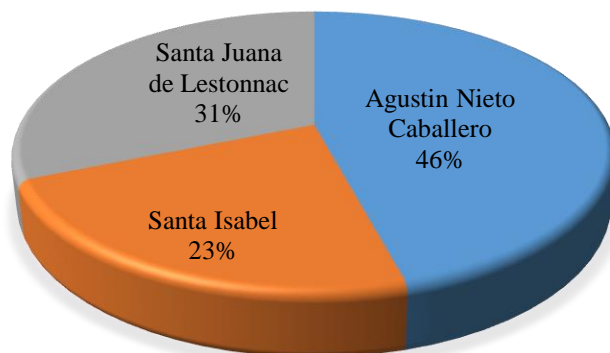
3.6.3.2. Encuesta a docentes. A continuación, se presenta el análisis de la información recolectada en la encuesta aplicada a los docentes de las tres instituciones educativas focalizadas en la investigación.

Preguntas 1 a la 4. Características demográficas.

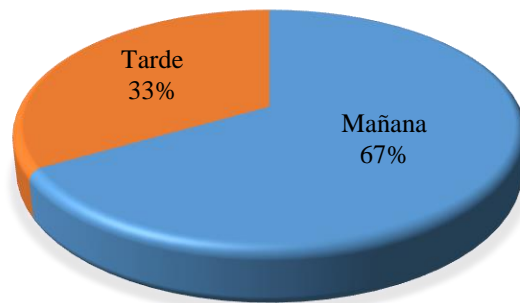
Este apartado se ocupa de la descripción y el análisis de la información de tipo demográfico por la que se indagó en la encuesta dirigida a los profesores. El análisis se realiza sobre las respuestas de los docentes de las tres instituciones educativas investigadas. Es importante recordar que la encuesta se aplicó a una muestra de 48 docentes que orientan las diferentes asignaturas en el nivel de media académica de estas instituciones. La muestra se compone de 22 docentes de la institución educativa Agustín Nieto Caballero, 15 docentes de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac y 11 docentes de la institución educativa Santa Isabel.

Figura 14

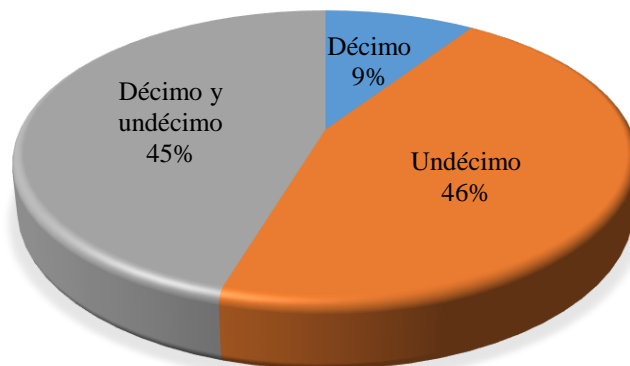
Muestra de docentes de las instituciones educativas



Como se dijo anteriormente, los resultados de las preguntas 1 a 4 están relacionadas con información de tipo demográfico. Un primer aspecto de este tipo que ha de ser tenido en cuenta es que según la muestra total de docentes, el 46% labora en la institución educativa Agustín Nieto Caballero, el 31% en la institución Santa Juana de Lestonnac y el 23% en la institución educativa Santa Isabel. La mayor cantidad de docentes se evidencia en la institución educativa Agustín Nieto. Esto obedece a que en esta institución los docentes que orientan clase en la media están únicamente en una de las jornadas, es decir, en la mañana o en la tarde. En el caso de la institución educativa Santa Juana de Lestonnac, algunos docentes orientan clases en la mañana y también en la tarde, es decir, los participantes de la encuesta corresponden a las 2 jornadas. Y, finalmente, el caso de la institución educativa Santa Isabel representa la participación más pequeña en la muestra. Esto tiene su explicación en el hecho que el nivel de media únicamente se orienta en la jornada mañana.

Figura 15*Jornada de desempeño de los docentes*

Con base en lo expuesto anteriormente, hay que tener presente que el 67% de los docentes desarrollan sus actividades laborales en la jornada de la mañana y, por otro lado, el 33% restante en la jornada de la tarde.

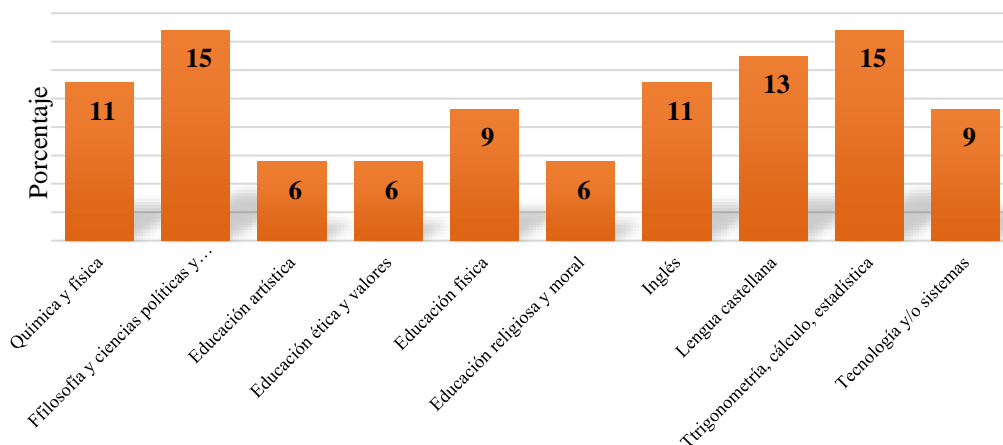
Figura 16*Grados atendidos por los docente*

Los docentes que orientan sus clases en la media académica, es decir, en los grados décimo y undécimo, son quienes componen la muestra de la encuesta realizada. En ese sentido, el 46% de los docentes encuestados orienta clases exclusivamente en el grado undécimo, el 45% las orientan tanto en grado décimo como en el undécimo y, finalmente, el 9% de ellos orientan clases

exclusivamente en el grado décimo. Hay que advertir, también, que estos docentes generalmente orientan clases en otros niveles de básica secundaria.

Figura 17

Áreas o asignaturas de desempeño de los docentes



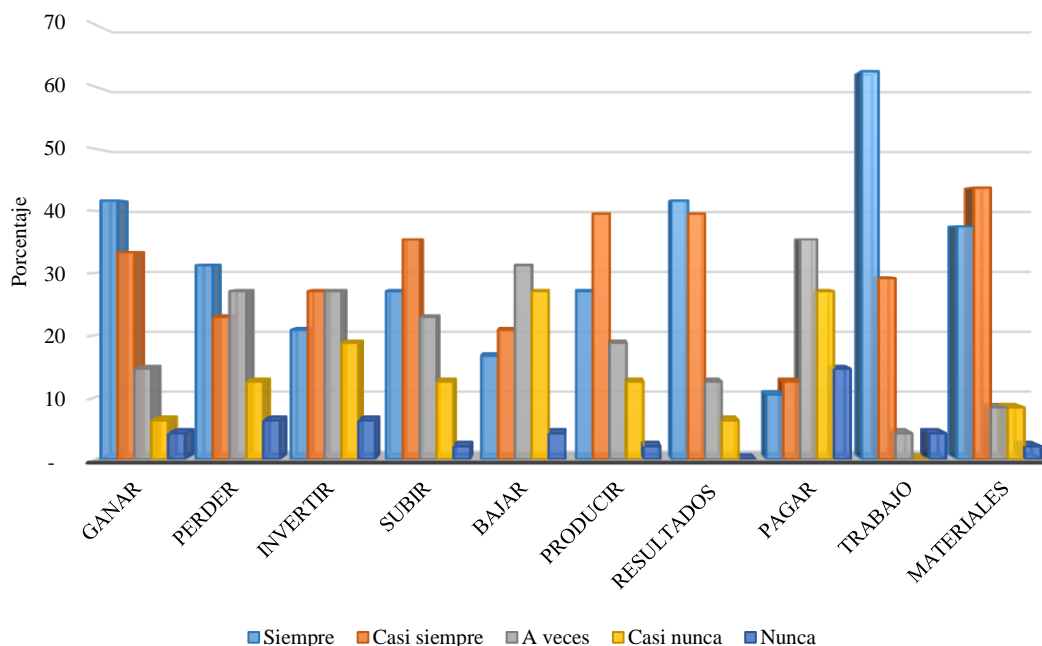
De acuerdo con la información recolectada, para la totalidad de la muestra a la que se aplicó la encuesta, los docentes que orienta sus clases en asignaturas como filosofía y ciencias políticas representa el 15%; los docentes que orientan las asignaturas de trigonometría, cálculo y estadística, el 13%; los docentes que orientan el área de lenguaje (aplica para las asignaturas de inglés, química y física), el 11%; los docentes que orientan el área de educación física, recreación y deportes, el 9%; los docentes que orientan áreas como educación artística, educación ética y valores y educación religiosa y moral, el 6%. De modo que, tal y como se observa, en esta muestra hay representación de todas las áreas básicas y fundamentales.

A partir de la pregunta 5 y hasta la pregunta 9 de la encuesta, se explora por la percepción que tienen los docentes frente a la existencia de un lenguaje de mercado en el entorno de sus instituciones educativas. Vale recordar que estas expresiones se hicieron visibles una vez se había llevado a cabo el análisis de los (PEI) de cada una de las instituciones educativas donde laboran los docentes. En seguida se realiza el análisis de las respuestas dadas a las preguntas.

Pregunta 5. En la interacción con los demás docentes, estudiantes o comunidad en general, se utilizan términos como los siguientes:

Figura 18

Frecuencia en el uso de términos asociados al mercado. Docentes



Esta pregunta indaga por la percepción que tienen los docentes frente al uso de términos asociados al mercado al interior de las instituciones educativas. Con el fin de analizar las respuestas que presentan una frecuencia de uso significativa, en primer lugar, se agrupan las opciones *siempre* y *casi siempre*. De esta manera, se observa que el término “trabajo” alcanza el 92% de frecuencia de uso; “resultados” y “materiales”, el 81%; “ganar”, el 75%; “producir”, el 67%; “subir”, el 63%; “perder”, el 54%.

Ahora bien, con el ánimo de establecer una frecuencia de uso periódica o moderada para estos términos, se agrega entonces al consolidado descrito anteriormente los resultados de la opción de respuesta *a veces*. Si se hacen las cosas de esta manera, se observa que algunas de las frecuencias de uso tienden a aumentar significativamente. Es el caso, por ejemplo, de términos

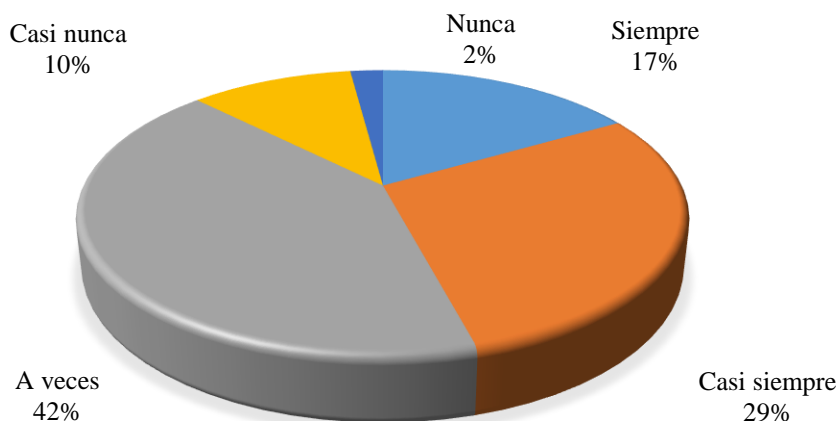
como “trabajo” que representa el 96% de frecuencia de uso; “resultados”, el 94%; “materiales” y “ganar”, cada uno el 90%; “subir” y “producir”, cada uno el 85%; “perder”, el 81%; “invertir”, el 75%; “bajar”, el 69%; “pagar”, 58%. Se evidencia, entonces, que al agrupar en un nivel periódico la frecuencia estas opciones de respuesta, de acuerdo con la percepción de los docentes, todas las expresiones de la encuesta superan el 50%. Naturalmente, de aquí se infiere que estos términos, asociados con el ámbito mercantil o empresarial, tienen una frecuencia de uso periódica al interior de las instituciones educativas focalizadas.

En consonancia con lo formulado en la quinta pregunta de la encuesta, el siguiente interrogante continúa indagando por la presencia de una terminología de mercado en el contexto educativo. En ese sentido, se plantea el siguiente cuestionamiento:

Pregunta 6. ¿Considera que en los diferentes espacios de interacción que se dan en el entorno escolar, se utiliza un lenguaje que puede asociarse con terminología o expresiones propias del mercado o del sector empresarial?

Figura 19

Percepción de los docentes sobre el uso de un lenguaje de mercado en el entorno escolar



Esta pregunta se propone explorar la percepción que tienen los docentes sobre el uso de un lenguaje que puede asociarse con el mercado o el ámbito empresarial al interior de las instituciones

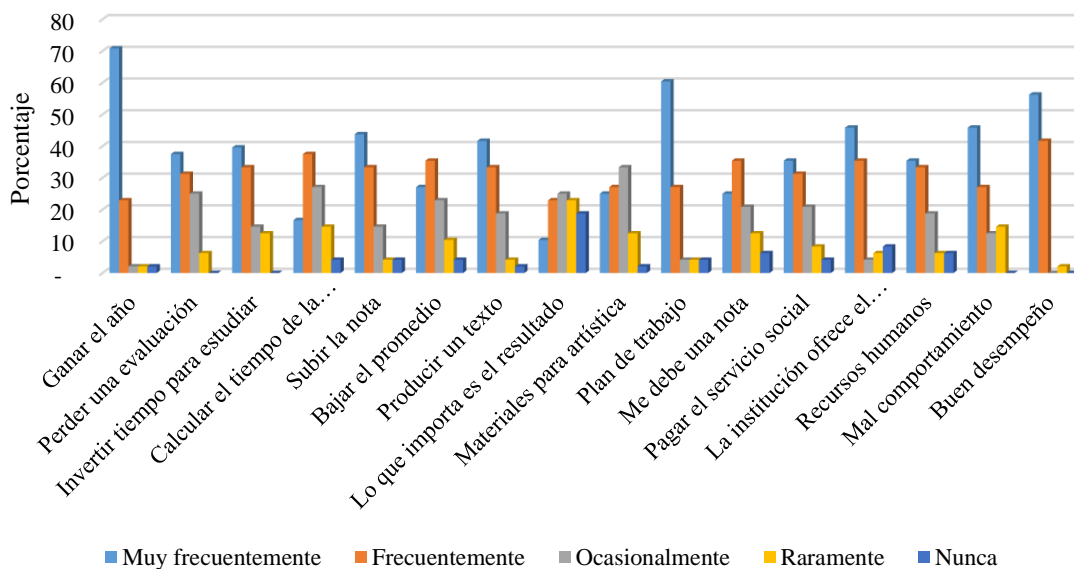
educativas. En ese sentido, se asocian las opciones de respuesta *siempre* y *casi siempre*, con miras a evidenciar una percepción de uso recurrente de dichas expresiones. En términos generales, el uso frecuente representa el 46%. Si se agrega, además, la opción *a veces*, con miras a que el análisis se guíe por una percepción periódica o moderada, se observa una variación sumamente significativa, pues representa ahora el 88%. De lo que puede deducirse que los docentes consideran que al interior de las instituciones educativas se utiliza un lenguaje que fácilmente puede asociarse a terminologías propias del mercado o del sector empresarial o económico.

Siguiendo la línea de la pregunta sexta, con miras a indagar por la frecuencia de uso de expresiones asociadas al mercado, se plantea la siguiente pregunta:

Pregunta 7. Con qué frecuencia, considera que en la Institución Educativa se utilizan expresiones relacionadas con:

Figura 20

Frecuencia de uso de expresiones asociadas al mercado



Como se observa, esta pregunta tiene como propósito indagar por la frecuencia de uso que tienen expresiones que comprenden términos asociados al mercado.

Siguiendo la dinámica de la pregunta cinco, se agrupan las opciones de respuesta *muy frecuentemente* y *frecuentemente*, con el ánimo de evidenciar una frecuencia de uso alta. En ese sentido, expresiones como “buen desempeño” obtienen un resultado que representa el 98%; “ganar el año”, el 94%, “plan de trabajo”, el 88%, “la institución ofrece un servicio”, el 81%; “subir la nota”, el 77%; “producir un texto”, el 75%; “mal comportamiento” e “invertir tiempo para estudiar”, cada una el 73%; “perder una evaluación” y “recursos humanos”, el 69%; “pagar el servicio social”, el 67%; “bajar el promedio”, el 63%; “me debe una nota” el 60%; “calcular el tiempo de la evaluación”, el 54%; “materiales para artística”, el 52%. Por debajo del umbral del 50% solo aparece “lo que importa es el resultado” con una representación del 33%. De manera que, en general, pueden ser identificadas muchas expresiones con una alta frecuencia de uso al interior de las instituciones educativas.

Ahora bien, para evidenciar una recurrencia de uso periódico, a los dos valores de frecuencia anteriores se agrega la opción de respuesta *ocasionalmente*, observando un aumento significativo en el porcentaje de respuesta. De hecho, el promedio del porcentaje para las expresiones referidas en el párrafo anterior representa en esas condiciones el 81%, con excepción a la expresión “lo que importa es el resultado” que sólo asciende a un 58%. Así las cosas, puede concluirse que desde la perspectiva de los docentes el uso de expresiones que se asocian con términos del mercado tiene una frecuencia de uso significativa al interior de las instituciones educativas investigadas.

Continuando con la línea figurada por la pregunta anterior, en aras de indagar por otras expresiones asociadas a un lenguaje de mercado al interior de las instituciones educativas, se formula la siguiente pregunta:

Pregunta 8. A continuación, escriba otras expresiones o terminologías que se asocian al ámbito mercantil o económico, que se empleen en el ambiente escolar u otros espacios:

Esta pregunta se formuló de forma abierta para recopilar otras expresiones (igualmente asociadas al mercado o al ámbito empresarial, comercial o económico) diferentes a las consideradas en la encuesta; expresiones que, según los docentes, son usadas en el contexto escolar.

En las respuestas de los docentes se observa claramente que ellos desde su práctica educativa evidencian expresiones que pueden asociarse al ámbito financiero o económico. Al respecto, mencionan en sus respuestas las siguientes: “intereses”, “inflación”, “educación financiera”, “abonos”, “deuda”, “rendimientos”, “inversión inteligente”, “capacidad de inversión”, “ahorro programado”, “utilidades”, “porcentaje de pérdidas”, “porcentaje de maestros por alumnos”, “cobrador de saberes”, entre otras.

De la misma manera, relacionan expresiones que fácilmente pueden asociarse al ambiente mercantil o empresarial, algunas de ellas son: “demanda educativa”, “mercadeo”, “eficiencia”, “objetivos”, “ingresos”, “eficacia”, “productividad”, “competitividad”, “metas”, “trabajo en equipo”, “indicadores de calidad”, “calidad”, “clima organizacional”, “entrega de resultados”, “optimización”, “mejores oportunidades laborales”, “empleo”, “proceso”, “enviar el trabajo”, “negociar”, “mercadeo” y “producto final”, entre otras.

Llama la atención la anotación de un docente cuando, al referirse a los estudiantes de grado once, afirma: “estos productos están listos para la venta (es decir, los estudiantes que se van a graduar que salen a la educación superior o a trabajar)”. En estas cortas líneas puede evidenciarse una tendencia que dialoga con orientaciones del Gobierno Nacional (a través, por ejemplo del PNDE (MEN, 2017), en el que se reconoce al sector educativo como el espacio propicio para la

puesta en escena de orientaciones de tipo economicista que favorecen la formación de fuerza de trabajo barata y capacitada para colmar la demanda existente en el sector económico y empresarial).

Igualmente, se evidencian otras expresiones como: “bajos recursos económicos”, “economizar recursos”, “capital cultural”, “sumatoria de notas”, “si no estudias no mejorarás tu nivel económico”, “proyectos”, “emprendimiento”, “mejorar su nivel de vida”, “ranking de los mejores”, “competencia”, “ser competente para la sociedad” y “alcanzar estándares”.

Como puede observarse, los docentes identifican una cantidad significativa de expresiones de carácter asociado al ámbito económico, financiero, comercial, empresarial, que se usan al interior de la escuela o en otros espacios académicos. Esto significa, entonces, que efectivamente se puede reconocer que la escuela ha sido permeada por un lenguaje de mercado que cada vez se posiciona con mayor fuerza al interior de esta.

En consonancia con lo abordado en las anteriores preguntas, la siguiente indaga por la percepción que tienen los docentes sobre la utilización de un lenguaje de mercado en el ámbito educativo. En ese sentido, la pregunta se plantea en los siguientes términos:

Pregunta 9. ¿Qué piensa del hecho de que en el contexto educativo se esté empleando un lenguaje que proviene del ámbito económico o empresarial?

Esta pregunta abierta se diseña para obtener respuestas libres y espontáneas de parte de los docentes que la responden. En términos generales, para las respuestas recibidas pueden evidenciarse dos tendencias. La primera se relaciona con aquellos maestros que ven de forma positiva el hecho de que en la escuela se emplee un lenguaje de mercado o empresarial porque consideran que es importante para el ingreso de los estudiantes al sector productivo. Una respuesta

que ejemplifica esta primera perspectiva es la siguiente: “es necesario que el sistema educativo prepare a los estudiantes para su futura inserción en el mercado laboral o del emprendimiento”.

En la misma dirección, una parte de los docentes considera que la sociedad en su conjunto transita por un momento en el que se ha visto permeada en sus espacios cotidianos por el surgimiento de códigos que favorecen la comunicación y el desarrollo de las relaciones personales desde el ámbito económico y empresarial. En ese sentido, la respuesta de uno de los docentes participantes expresa:

En el contexto de la educación se escuchan estos términos muy marcados, a tal punto que cuantificamos las asignaturas dando un valor en diferentes escalas matemáticas, para así mismo generar un resultado en cada uno de los estudiantes; y es por eso que esa terminología responde a muchas situaciones en las diferentes esferas de la educación.

De acuerdo con lo planteado por algunos docentes y, particularmente, con base en la opinión que expresa éste, en el ámbito educativo, se ha hecho cotidiano el uso de expresiones del mercado para representar situaciones del contexto escolar. De esa manera, las instituciones educativas también se han apropiado de ellas. Para la tendencia que representa una mirada positiva sobre este hecho, se considera incluso la necesidad de revalorar históricamente la existencia misma de los postulados básicos de la economía, pues, tal y como afirma otro de los docentes encuestados, es de “suma importancia, es necesario inculcar en los alumnos la historia económica y contexto socio-financiero en el que se ha desarrollado la historia de Colombia. Pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla”.

Por su parte, otro docente agrega que el educando siempre “se está preparando para una vida laboral, donde muchos de estos términos son utilizados, esa es una posible razón por la cual se usa este léxico que encontrarán en experiencias a futuro” de ahí que consideren que es

“importante para que se apropien de los términos según el contexto”. Merced a estas palabras se puede llegar a la generalización de que algunos docentes consideran *normal* que desde el ámbito educativo se use un lenguaje de mercado. En ese sentido, incluso algunos de ellos expresan que “es totalmente normal, ya que nuestro sistema educativo proviene de los tiempos de la revolución industrial y la capacitación para el trabajo, como misión de la escuela”

Desde esta óptica, otro de los participantes expone: “emplear un lenguaje económico en las prácticas educativas es necesario para construir desde la escolaridad situaciones para la vida, que permitan entender la realidad social en los ámbitos sociales y económicos, no es posible ignorarlo”

Lo anterior permite vislumbrar que algunos de los docentes han interiorizado la política educativa colombiana. En este orden de ideas, están familiarizados con las orientaciones de tipo economicista que, en parte, se manifiestan a través del uso de un lenguaje de mercado al interior de las instituciones educativas, al punto que lo consideran como parte de la cotidianidad y como la oportunidad de contribuir en un proceso de formación que esté encaminado a entrenar a los estudiantes para su vinculación al sector empresarial o productivo.

Por el otro lado, se escuchan voces de disenso que consideran que el lenguaje de mercado ha permeado la escuela como consecuencia de la implementación de políticas de corte neoliberal (mediante las cuales se visiona a la escuela como empresa y al estudiante como cliente). Estas voces de disenso constituyen la segunda tendencia en las respuestas a la pregunta 9 de la encuesta. La respuesta que ofrece uno de los participantes permite, justamente, ejemplificar el sentido de esta tendencia:

Considero que el lenguaje que utilizamos es un reflejo del modelo educativo neoliberal y producto de las políticas mundiales con respecto a la educación pública. La calificación de

la educación a través de pruebas internacionales y de entes como la OCDE, hacen que reine un lenguaje mecánico y similar al mercantil, sobre un lenguaje más humanístico.

Según las palabras del docente encuestado, al interior de la escuela se favorece el uso de un lenguaje instrumental que va en desmedro de un lenguaje más humanístico. Producto de este modelo neoliberal se evidencia la aplicación de pruebas estandarizadas que legitiman el lenguaje instrumental (conclusión a la que se llega si se tiene presente que este tipo de evaluación termina privilegiando los resultados numéricos en vez de los procesos formativos).

En las respuestas de esta parte de los docentes se reconoce la opinión según la cual en la educación existe una orientación que, desde una perspectiva neoliberal, se enfoca “en el modelo productivo y se pretende dirigir los colegios con un modelo empresarial”, lo cual no contribuye con un proceso de formación que se preocupe en el ‘ser’ (invisibilizado en relación con el ‘hacer’ y el ‘conocer’). Por tanto, con respecto a estas orientaciones, algunos participantes no consideran “adecuado porque no se están cultivando valores y se pierde la parte humana”

En ese sentido, algunos participantes de la encuesta puntualizan que la presencia de un lenguaje de mercado en la escuela es “una prueba más de la mercantilización del léxico educativo en detrimento del ser”; son, pues, enfáticos en dimensionar que el hecho de que exista en la escuela un lenguaje de mercado producto de políticas educativas que favorecen el desarrollo de modelos educativos que benefician al sistema capitalista va en detrimento de la formación del ser. Esto significa, entonces, que ellos mismos vinculan ambos fenómenos. Desde la perspectiva de esta investigación, puede agregarse a la comprensión de este ‘ser’ su aspecto emocional, que corresponde a la constitución del ser humano donde se desarrollan las habilidades requeridas para comprender estas dinámicas que permean la escuela, precisamente, abordarlas desde la inteligencia emocional.

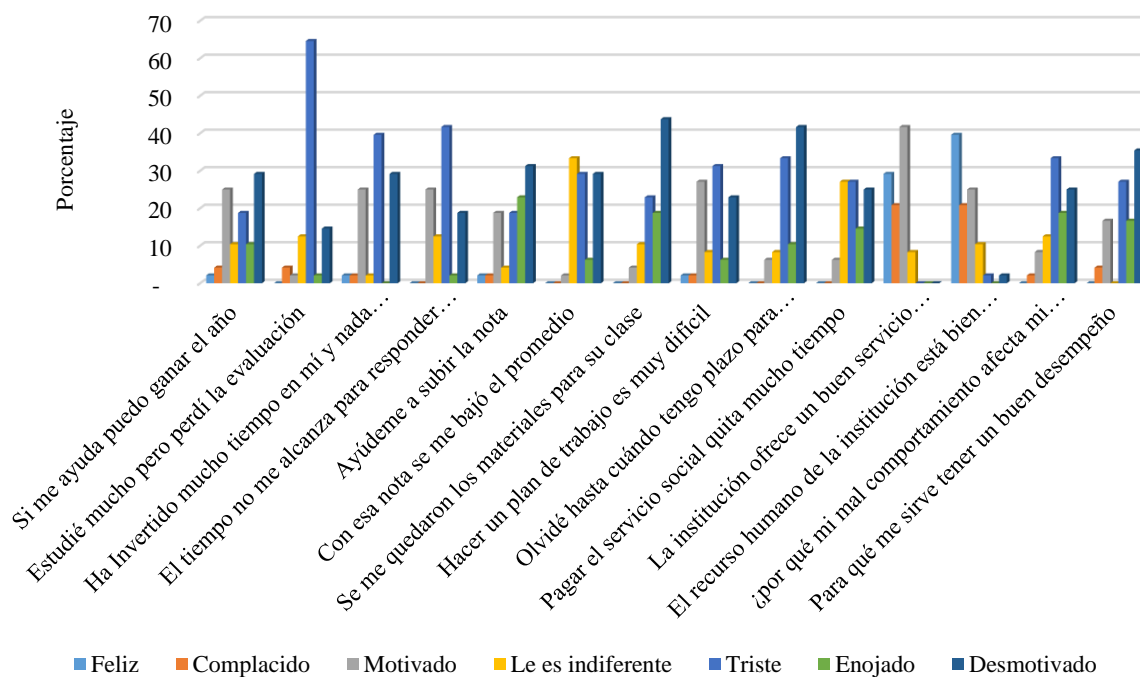
Con lo analizado entre las preguntas 5 y 9, en las que se tenía como propósito indagar por la presencia de un lenguaje de mercado al interior de las instituciones educativas, se puede concluir fundamentalmente dos cosas: en primer lugar, que resulta evidente la presencia de un lenguaje que puede asociarse al mercado, la empresa, la economía y el comercio. Y, en segundo lugar, que este lenguaje permea el entorno educativo de las instituciones focalizadas.

Para finalizar el análisis de la encuesta realizada a los docentes, a continuación, se realiza lo respectivo con la pregunta 10. Esta pregunta está orientada a indagar por las implicaciones de tipo emocional que puede estar ocasionando en los docentes el uso de un lenguaje de mercado al interior de la escuela. En ese sentido, la pregunta plantea lo siguiente:

Pregunta 10. La utilización de expresiones como las que se señalan a continuación, hacen que usted se sienta:

Figura 21

Cómo se sienten los docentes ante el uso de estas expresiones



Tal y como se acaba de señalar, esta pregunta tiene como propósito analizar el impacto emocional que puede estar ocasionando en los docentes que orientan clases en el nivel de media el uso de expresiones relacionadas con términos asociados al mercado, la empresa o el ámbito económico, abordados en las preguntas anteriores.

Para realizar el análisis, las opciones de respuesta se agrupan en emociones satisfactorias y no satisfactorias. En las primeras, se tendrán en cuenta las opciones de respuesta *feliz*, *complacido* y *motivado*. En las segundas, se consideran las opciones de respuesta que los hace sentir *tristes*, *enojados* y *desmotivados*.

En principio, se analizan las expresiones que tuvieron mayor porcentaje en emociones satisfactorias y posteriormente las que tuvieron mayor porcentaje de emociones insatisfactorias. En la medida de lo posible, las emociones se analizan a la par de la que les son contrarias.

Así las cosas, las expresiones que acumulan un mayor porcentaje en emociones satisfactorias son “la institución ofrece un buen servicio educativo” que representa el 92% y “el recurso humano de la institución está bien capacitado” que computa el 86%. Llama la atención que las expresiones que alcanzan un mayor porcentaje en emociones satisfactorias son aquella que, de alguna manera, involucran al docente. En el caso de la primera expresión, el 42% se siente *motivado* con el hecho de reconocer que la institución ofrece un “buen servicio”; el 29%, *feliz*; el 21%, *complacido*. En el caso de la segunda expresión, el 40% se siente *feliz* de que el “recurso humano” de la institución esté bien capacitado; el 25%, *motivado*; el 21%, *complacido*. Vale resaltar que estas dos son las únicas expresiones que generan emociones satisfactorias para los docentes, pues todas las siguientes –tal y como se comprueba en seguida- producen emociones insatisfactorias.

A continuación, entonces, se presenta la agrupación de emociones que generan mayor porcentaje de insatisfacción. Es el caso de la expresión “Profe, se me olvidó hasta cuándo tengo plazo para pagarle la nota que le debo” que representa un porcentaje global de insatisfacción del 85%. Frente a esta expresión, el 42% de los participantes afirma sentirse *desmotivado*; el 33%, *triste*; el 10%, *enojado*. Si se analiza esta expresión a la par de “pagar el servicio social quita mucho tiempo” se evidencia también un nivel representativo de insatisfacción, pues el 27% de los encuestados dice sentirse *triste*; el 25%, *desmotivado*; el 15%, *enojado*. Es importante mencionar, con todo, que aquí es representativo el porcentaje de *indiferencia*, pues alcanza el 27% de participación. En conclusión, se observa que las actitudes de los estudiantes frente a sus compromisos escolares generan en sus docentes emociones insatisfactorias, que muy seguramente tendrá afectaciones en sus relaciones interpersonales.

Para la expresión “profe, se me quedaron los materiales para su clase” los resultados indican un porcentaje de insatisfacción del 86%. El 44% de los participantes dice sentirse *desmotivado*; el 23%, *triste*; el 19%, *enojado*. Esta expresión se analiza en conjunto con “profe, hacer un plan de trabajo es muy difícil” que representa un nivel de insatisfacción del 60%. En este caso, el 31% de los encuestados dice sentirse *triste*; el 23%, *desmotivado*; el 6%, *enojado*. No obstante, es preciso señalar que frente a esta expresión el 27% de los docentes dice sentirse *motivado*. De alguna manera, puede inferirse que estas emociones insatisfactorias que se generan en los docentes tienen su raíz en actitudes o actos en los que se evidencia falta de responsabilidad o compromiso de los estudiantes frente a su proceso educativo.

La siguiente dupla de expresiones son: “profe y para qué me sirve tener un buen desempeño” y “profe, ¿por qué mi mal comportamiento afecta mi nota? Estas dos expresiones, asociadas al desempeño y el comportamiento de los estudiantes, obtienen un 79% y un 77%, de

emociones insatisfactorias, respectivamente. Frente a la primera expresión, el 35% de los docentes dice sentirse *desmotivado*; el 27%, *triste*; el 17%, *enojado*. En lo que tiene que ver con esta expresión, el 17% de los docentes dice que les *motiva* el hecho de que los estudiantes indaguen para qué les sirve tener un “buen desempeño”. En cuanto a la segunda expresión, el 33% dice sentirse *triste*; el 25%, *desmotivado*; el 19%, *enojado*. En esta expresión, al 8% de los docentes les *motiva* que los estudiantes indaguen por qué el “mal comportamiento” afecta su nota. Por su parte, para un 13% de los encuestados *le es indiferente*. Como se observa, estas expresiones que se desprenden de términos del mercado (descubiertos tras el análisis de los PEI de cada una de las instituciones educativas investigadas), que procuran recrear situaciones que se dan en el contexto escolar, genera mayoritariamente emociones insatisfactorias en los docentes.

Las expresiones que se abordan en seguida son “profe, estudié mucho pero perdí la evaluación” que acumula un 82% de selección de emociones insatisfactorias y “profe, si usted me ayuda puedo ganar el año” que suma un 58% de emociones insatisfactorias, así como un 31% de emociones satisfactorias. De acuerdo con la encuesta, el 65% de los docentes se sienten *tristes* con esa expresión; el 15%, *desmotivados*; el 2%, *enojados*. En cuanto a la segunda expresión, 29% se siente *desmotivado*; el 19%, *triste*; el 10%, *enojado*. Aquí es necesario mencionar que, en la encuesta a los estudiantes, una de las expresiones que mayor porcentaje de emociones satisfactorias acumuló fue la relacionada con “ganar el año”. No obstante representa el 31% de emociones satisfactorias, en el contexto de la encuesta a docentes implica mayoritariamente emociones insatisfactorias en los educadores.

En relación con el siguiente par de expresiones: “profe, ayúdeme a subir la nota” y “Uy profe, con esa nota se me bajó el promedio” debe decirse que acumulan un porcentaje de emociones insatisfactorias del 73% y el 64%, respectivamente. De acuerdo con la primera

expresión, según las respuestas de la encuesta, el 31% de los docentes afirma sentirse *desmotivado*; el 23%, *enojado*; el 19%, *triste*. Esta expresión también ocasiona sentimientos de *motivación* en un 19% de la población encuestada. La segunda expresión, por su parte produce en el 29% de los encuestados *desmotivación*; en el mismo porcentaje, *tristeza* y, en un 6% *enojo*. En esta expresión llama la atención que a un 33% *le es indiferente* que a los estudiantes una “nota les baje el promedio”. Tal vez, si la nota no se ubicara como el centro del proceso educativo, se podría considerar la posibilidad de que estos porcentajes de emociones insatisfactorias representaran, en cambio, emociones satisfactorias.

Para finalizar la revisión de este punto de la encuesta, se realiza un recuento de las respuestas en torno a las expresiones “profe, usted ha invertido mucho tiempo en mí y nada que aprendo” y “profe, por más que me esfuerzo, el tiempo no me alcanza para responder toda la evaluación”. Estas expresiones acumulan un porcentaje de emociones insatisfactorias del 69% y el 61%, respectivamente. En cuanto a la primera, el 40% de los participantes manifiesta sentirse *triste*; el 29%, *desmotivado*. También, hay un 25% que dice sentirse *motivado*. Frente a la segunda expresión, el 42% manifiesta sentirse *triste*; el 19%, *desmotivado*. Es importante indicar que para esta expresión el 25% expresa que se siente *motivado*. Si bien es cierto que son expresiones que causan mayoritariamente emociones insatisfactorias, en algunos docentes causa la emoción inversa, es decir, emociones satisfactorias.

A manera de síntesis, después de analizar las respuestas dadas a esta pregunta puede inferirse que el uso de estas expresiones (asociadas al mercado y al ámbito económico o empresarial) ocasiona emociones en los docentes que, de acuerdo con lo examinado hasta aquí, representan mayoritariamente emociones insatisfactorias. En cuanto a las satisfactorias, sin embargo, se destacan aquellas en las que de alguna forma los docentes están implicados, ya sea

cuando se menciona el servicio educativo que presta la institución o el recurso humano con el que cuenta la misma.

3.7. Resultados de la Investigación

Los resultados de la investigación están expuestos sobre la base de una triangulación de las técnicas de recolección de datos utilizadas en el desarrollo de la labor investigativa. Como ya se mencionó oportunamente, estas técnicas corresponden a un análisis documental realizado al PNDE y a los PEI de tres instituciones educativas (Agustín Nieto Caballero, Santa Isabel y Santa Juana de Lestonnac, del municipio de Dosquebradas, Risaralda). También hacen parte de las técnicas de recolección de datos, las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, del nivel de educación media de las tres instituciones educativas investigadas y, naturalmente, el posterior análisis realizado sobre los resultados que arrojaron las encuestas. De manera que, con base en todos estos elementos señalados, ahora se procede a consolidar una interpretación que unifique los resultados obtenidos mediante las distintas técnicas empleadas.

En primer lugar, es preciso recordar que esta investigación propuso como objetivo general analizar la presencia de una terminología del mercado en las instituciones educativas y, una vez determinado esto, reflexionar sobre su incidencia en la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de educación media. Teniendo presente este horizonte, entonces, se realizó una revisión crítica al PNDE, en aras de rastrear las orientaciones de tipo económico y emocional que subyacen en este documento. En la misma dirección, se analizaron los PEI de las tres instituciones educativas focalizadas en esta investigación. Después de realizar este rastreo, y con base en términos asociados al mercado (que emergieron de la misma revisión de los PEI de las instituciones educativas), se diseñó una encuesta para aplicar a los docentes y estudiantes. Igualmente, esta encuesta planteó como propósito rastrear la presencia de una terminología de mercado al interior

de las instituciones educativas y reflexionar alrededor del impacto emocional que genera en los docentes y estudiantes de estas instituciones, el uso de estos términos o expresiones. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

El análisis evidenció, de un lado, una marcada inclinación de tipo economicista que permea los PEI, lo que conlleva implicaciones directas en el lenguaje que circula al interior de las instituciones educativa, favoreciendo un proceso de formación para la competitividad y la competencia, que fortalece la “la idea de que los sistemas educativos funcionan (o deberían funcionar), como mercados en los cuales los sujetos buscan (o deberían buscar) la cualificación de sus habilidades instrumentales, productivas y no su formación integral” (Blanco, Duarte y Aragón, 2017, p. 94).

En el PNDE, se detectó que el ámbito emocional no es una preocupación de primer nivel. No obstante, las instituciones educativas sujeto de estudio se esfuerzan por incluir en sus PEI algunos aspectos que se relacionan con el ‘ser’, que pueden asociarse en algún sentido con el ámbito emocional. Sin embargo, hay que reconocer que los PEI dialogan más con componentes cívicos vinculados a la formación para la ciudadanía. Para considerar que en estos documentos exista una orientación de tipo emocional, que podría vincularse desde las competencias emocionales planteadas por Goleman (1995), resulta necesario que las instituciones lo reconozcan como tal en sus referentes psicológicos, cosa que en la actualidad no sucede

Ahora bien, esa inclinación de corte economicista también tiene incidencia directa en la visión institucional centrada en el tipo de hombre a formar. Desde las orientaciones del PNDE, se puede concluir que este “tipo de hombre” se direcciona hacia un sujeto productivo que debe desarrollar las condiciones requeridas para contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida, el progreso, el desarrollo y la prosperidad de su región. En particular, algo que debe tenerse en

cuenta es que desde la perspectiva de estas orientaciones prima la región, el entorno, antes que el sujeto mismo. En todo este proceso juega un rol fundamental la escuela, especialmente, aquellas que ofrecen el nivel de media técnica, porque de acuerdo con la ley son las encargadas de la formación de la mano de obra calificada para incursionar en el mundo laboral y productivo. Para los propósitos de esta investigación, es importante aclarar que la misma se desarrolló en tres instituciones educativas que ofrecen el nivel de media académica (que corresponde a un nivel educativo que, según la ley, no coincide con el de la media técnica). Una revisión rápida de la ley, tal y como ya ha quedado expuesto en la justificación del presente trabajo, permite marcar las diferencias entre ambas orientaciones; asimismo, permite también establecer que el desarrollo de una media técnica supone la existencia necesaria de un lenguaje instrumental en los contextos educativos, mientras que la otra orientación supone lo contrario.

Ahora bien, los preceptos provenientes del PNDE tienen eco en los PEI de las instituciones educativas investigadas. Esto se comprueba, toda vez que de éstos emergen enunciados que apoyan la formación de los educandos para responder a las demandas del mercado laboral o productivo. Lo que significa, entonces, que en términos generales existe una concordancia en lo dispuesto en el PNDE y los PEI.

Adicional a los enunciados que descubre la revisión de los PEI, en las encuestas aplicadas, tanto estudiantes, como docentes reconocen la presencia de un lenguaje que puede asociarse al mercado o a la empresa, que pone a hablar a la comunidad educativa en términos económicos y que, además, circula sin aduana al interior de las instituciones educativas. Estas expresiones, se presentan en la escuela sin que haya un cuestionamiento sobre las implicaciones que podrían estar ocasionando en los estudiantes (especialmente, con relación a la formación de su integridad emocional y afectiva). Esto explica que, tal y como se desprende de los resultados obtenidos en

las encuestas, los docentes y los estudiantes reconocen este lenguaje como algo “normal” al interior de las instituciones educativas.

Ahora bien, hay que advertir que en el desarrollo de la revisión de los documentos analizados resultó fácil identificar el tipo de hombre a formar entendido desde un referente económico. Sin embargo, no se puede afirmar lo mismo con respecto al tipo de hombre a formar desde un referente emocional. Esto ocurre, pese a múltiples investigaciones en neurociencia que avalan la importancia de la emoción en los procesos educativos.

Sobre la base de estos resultados, vale la pena preguntarse por el tipo de ciudadano en proceso de formación. Así, pues, según se desprende de las orientaciones del PNDE, este modelo de sociedad corresponde al de una organización científico-técnica que favorece la formación de mano de obra calificada para el trabajo y la competitividad. Se trata de una perspectiva que dialoga con la orientación que emerge de los PEI, en la medida que puntualizan que las instituciones educativas tienen la misión de contribuir a la formación de la mano de obra calificada que exige el sector económico, empresarial o mercantil. En este propósito, el lenguaje de mercado o empresarial que circula al interior de la escuela, contribuye significativamente. De hecho, en torno a esta realidad coinciden los estudiantes de las instituciones educativas focalizadas. El sentir de los estudiantes se evidencia en las respuestas que dieron a la siguiente pregunta, que hace parte de la encuesta realizada en el marco de la presente investigación: “¿Qué piensa del hecho de que en el contexto educativo se esté empleando un lenguaje que proviene del ámbito económico o empresarial?” En suma, debe quedar expuesto que la mayoría de las respuestas concuerdan en asegurar que es bueno que en el ámbito educativo se emplee un lenguaje de mercado porque funciona como una preparación para el mundo laboral y, además, es algo bueno también porque el hecho de estar familiarizados con este lenguaje ofrece –según la mayoría de estudiantes

encuestados- cierta seguridad de estar a tono con el ámbito laboral y empresarial. Finalmente, es bueno además, porque funciona como una fuente de entrenamiento para la vida de adultos. Todo lo anterior, da a entender, que las orientaciones del PNDE, como las de los PEI, de las instituciones educativas han sido eficaces en este propósito: han logrado que la mayoría de los estudiantes compartan que desde la escuela se eduque en un ambiente inspirado por la economía, el consumismo y la formación para el trabajo.

Es preciso aclarar, que esta investigación no está en contra de un proceso que contribuya a la formación de mano de obra al interior de la escuela. Antes bien, a lo largo del ejercicio investigativo se ha sentado una perspectiva según la cual se valoran positivamente estos aspectos relacionados con lo económico, lo empresarial y lo comercial. Lo que se cuestiona es la preponderancia que se le da, precisamente, al ámbito económico, mientras que al ámbito emocional, podría considerársele como descuidado, pese a que existen investigaciones (Del Pino & Aguilar, 2013; Mesa, 2015; Orozco, 2015; Palma, 2017; Ysern, 2016) que avalan la importancia del desarrollo de la emoción en el ambiente escolar.

Como se dijo anteriormente, lo que se desprende de la reflexión de los hallazgos que emergen de la investigación, es que el aspecto emocional está invisibilizado. En cambio, el ámbito económico cuenta con un reconocimiento significativo, al punto que la escuela está puesta al servicio del sistema económico para concretar sus propósitos. Aquí se hace referencia no solamente a la formación de la mano de obra barata y calificada que demanda el sector productivo o empresarial del país, sino también, al consumismo en el que se ven inmersos los educandos desde edades tempranas (Bauman, 2007), pues el hecho de estar hablando en términos económicos en los contextos educativos, podría contribuir a la legitimación de un lenguaje instrumental con afectaciones emocionales para los educandos.

Un punto adicional en el que se enfocan los hallazgos de esta investigación, cobra importancia a la hora de valorar conjuntamente los resultados de las técnicas empleadas, ya que tiene que ver con la creación de unas condiciones propicias para que los estudiantes muestren actitudes de desgano, pereza e inapetencia hacia su proceso educativo, que se reflejan en su poco compromiso frente al mismo. Lo anterior quiere significar, concretamente, que los hallazgos de la presente investigación ofrecen una explicación a estas actitudes negativas de parte de los estudiantes. Las condiciones a las que se hace mención, se entienden en la medida en que se asume la existencia de un sistema educativo que favorece la formación para el trabajo, el empleo frecuente de un lenguaje de mercado al interior de la escuela y, también, la invisibilidad de procesos que se destinen al desarrollo de la emocionalidad y a lo que, en palabras de Goleman (1995), se identifica como inteligencia emocional.

Otro aspecto relevante, se refiere al rol que ha asumido el sistema educativo en el proceso por favorecer la formación para el trabajo, lo que implica crear un engranaje que facilita la formación de la mano de obra requerida para la consolidación del modo de producción capitalista que, en las condiciones actuales de la sociedad (como se desprende de las apuestas teóricas consultadas sobre este fenómeno), representa al régimen económico y social dominante. Este estado de cosas, deriva en que se perciba que la educación adquiere este carácter con el fin de que se produzca crecimiento económico, por un lado, y, por otro, para el desarrollo de la producción que estimula el consumo de bienes, por parte de los ciudadanos. La manera en que las escuelas proyectan estas directrices debe ser objeto de reflexión; sobre este punto, de hecho, tanto la encuesta aplicada a los docentes, como la aplicada a los estudiantes permiten corroborar lo que está planteado como hipótesis en esta investigación, a saber: estos procesos son consolidados al amparo de un lenguaje instrumental (manifestado, entre otras maneras, a través de metáforas del

mercado) y terminología propias del dominio económico que ha permeado la escuela, es decir, transita al interior de estas sin ninguna restricción.

Lo escrito anteriormente, cobra todavía más significado si se atiende a lo siguiente: las encuestas aplicadas tanto a docentes, como a estudiantes permiten comprobar que en el contexto escolar habita un lenguaje de mercado que permea todas las prácticas e interacciones que se dan al interior de éstas. Este lenguaje, ciertamente, cuenta con la venia de docentes y estudiantes, porque muchos de los educandos y educadores consideran apropiado el uso de este lenguaje de mercado en el contexto escolar. Entre los hallazgos derivados de las encuestas, solo unas cuantas participaciones disidentes desaprueban el desfavorecimiento de una educación que apueste por una inclinación más humanista centrada en el ‘ser’ y las emociones.

Tal y como ha quedado expuesto a lo largo de este ejercicio, a la hora de ponderar los hallazgos obtenidos se optó por una perspectiva mediante la cual se concibe la educación como un escenario que no puede desconocer la importancia de la inserción de los educandos en el mundo laboral y productivo. No obstante, también se ha enfatizado en advertir críticamente, el carácter predominante concedido a estos aspectos, al tiempo que marginan a otros de tipo humanista, vinculados con la inteligencia emocional. Es cierto, que tanto en el PNDE como en los PEI se mencionan de forma esporádica algunos aspectos aislados y relacionados con aspectos sociales, cívicos y de convivencia, pero, a decir verdad, estos reconocimientos no tienen la contundencia con la que sí cuenta la formación para el trabajo y el crecimiento económico del país. A partir de los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de las respectivas técnicas propuestas en la investigación, se deriva la idea de que esta primacía del aspecto económico en los documentos rectores de la práctica educativa, opera como una razón que explica la consolidación de un sistema social que deshumaniza, pues, al mismo tiempo, resignifica la producción y el consumo como los

valores por excelencia. En el marco de este sistema, en fin, se desconoce el poder de la emoción. Aunque hay que agregar, que no sólo se la desconoce, sino que también se la utiliza -como demuestran algunas teorías sobre marketing y manejo de las emociones (MacLean, 1978)- con el propósito de que preste ayuda a los intereses del sistema (y no, en cambio para potenciar los procesos de emancipación social).

En este orden de ideas, en aras de indagar por el impacto emocional que tiene en los estudiantes y docentes, el uso de las expresiones asociadas al ámbito mercantil o empresarial -que fueron identificadas al interior de las instituciones educativas tras el análisis de los documentos pertinentes-, la última pregunta de la encuesta aplicada a la muestra seleccionada inquirió en esta dirección. En consecuencia, a continuación, es preciso hacer mención de los hallazgos encontrados tanto en las respuestas ofrecidas por los estudiantes, como en las de los docentes.

De la encuesta aplicada a los estudiantes se desprende, en primer lugar, que el hecho de asociar el proceso educativo (o las acciones que se desarrollan en el contexto escolar) en términos económicos o del mercado podría ocasionar afectaciones emocionales, que no les permite ver con claridad el significado de la formación, pues -como se mencionó oportunamente- lo pueden asociar a otro tipo de intereses. Además, los resultados de la encuesta supondrían que la presencia de este tipo de lenguaje en la escuela, incide en la forma como están asumiendo los aciertos y desaciertos que se relacionan con su proceso educativo. Lo que puede traducirse, del lado de los estudiantes, en actitudes de pereza, desgano y divorcio sistémico hacia su proceso de formación; del lado de los profesores, en cambio, como una emoción que es percibida de forma insatisfactoria.

A la situación descrita, se suma el hecho de que algunas de las expresiones asociadas al mercado o la empresa, son empleadas, eventualmente, por los profesores en aras de motivarlos a reflexionar sobre su proceso educativo y los resultados obtenidos. Sin embargo, lo que comprueban

los hallazgos es que, paradójicamente, los estudiantes, en vez de experimentar sensaciones o emociones satisfactorias, sienten emociones contrarias, lo que no les permite ver el panorama de forma propositiva. Una razón para explicar esta circunstancia, reside en que el lenguaje está permeado por expresiones que consideran aspectos económicos o del mercado como “perder”, “invertir”, “calcular”, “bajar”, entre otras, lo que favorece que el mensaje se reciba a manera de reclamo y hace que los estudiantes se sientan juzgados (en lugar de verse incentivados a la reflexión). Además, hay que reconocer que estas expresiones, que pueden tener una connotación comercial, condicionarían la forma en que los estudiantes la asumen.

Con respecto a la encuesta de estudiantes, se evidenció también en algunas de las respuestas, que las emociones satisfactorias o insatisfactorias pueden obedecer, de un lado, a la actitud con la que ellos las asumen y, por el otro, a la falta de desarrollo de competencias emocionales, que, desde los planteamientos de Goleman (1995), les permitiría, por ejemplo, *auto conocerse* para reconocer sus fortalezas y debilidades. Si se incentivara este tipo de habilidades o competencias, los estudiantes (así como los profesores) podrían comprender que una nota o un desempeño no definen en realidad a un ser humano integral, lo que sí hacen sus acciones y un proyecto de vida estructurado. En este punto, se considera necesario que los docentes desarrollen la capacidad de comprender el proceso emocional que podrían estar experimentando los estudiantes.

Así las cosas, se asume que las emociones y los sentimientos que se experimentan en el aula de clase, dependen en buena medida de la forma cómo el docente plantea la situación a los estudiantes. Tal y como se demostró con la aplicación de la encuesta, esos términos del mercado puede estar contribuyendo a la legitimación de un lenguaje instrumental, al interior de las escuelas, puesto al servicio del modelo económico vigente, que busca que los educandos actúen en

consonancia con unos cánones que impone el mercado, con serias implicaciones, en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Se considera oportuno mencionar, con relación a las respuestas obtenidas de la encuesta aplicada a los docentes, lo siguiente: para el caso de las expresiones que los involucraba de forma directa, como: “la institución ofrece un buen servicio educativo” y “el recurso humano de la institución está bien capacitado” fueron respondidas como emociones satisfactorias. En cambio, las demás respuestas de los docentes se enmarcaron en el nivel de insatisfactorias. Esta situación podría desencadenar, por parte de los docentes, sensaciones de insatisfacción que pueden ser transmitidas a sus estudiantes. En este sentido, si se retoma la teorización de las neuronas espejo tratada por Goleman (2018), se colige que emociones no satisfactorias generan otras emociones en la misma dirección. En suma, este factor podría incidir en la generación de un ambiente de aula que no contribuye con el desarrollo de un buen proceso educativo.

Con el ánimo de comprender lo que puede estar sucediendo en el ámbito emocional de los estudiantes, se considera oportuno citar un apartado de una entrevista realizada por Executive Excellence (2011) al neurocientífico Antonio Damasio. En el marco del “Primer Congreso Internacional de Neurociencias de la Comunicación”, en Valencia, España. A Damasio, se le formuló la siguiente pregunta: ¿Y cómo nacen las emociones? Al respecto, respondió:

Las emociones no nacen, sino que son parte de un sistema automatizado que nos permite reaccionar ante el mundo, de una forma inmediata y sin necesidad de pensar, con el cual ya venimos dotados desde el nacimiento. [...]. Este equipamiento, primario y original, no es aprendido como un hecho. Lo que sí aprendemos a hacer a lo largo de nuestra vida (desde muy temprano) es a asociar emociones -y sus correspondientes sentimientos- con ciertos objetos o eventos [...].

No aprendemos las emociones, ya que nacemos con ellas, aprendemos a conectar las emociones a través del sistema de hechos, con una emoción que ya está ahí. Ambos van unidos. [...]. Las emociones alcanzan sus objetivos al generar acciones. Y son esas acciones las que acaban generando lo que llamamos sentimientos. Esto fue algo que nunca se entendió hasta hace bien poco. Cuando una emoción hace su trabajo, crea una acción. Esa acción va dirigida hacia el estado interior de nuestro organismo, en su conducta y en su mente.

En este orden de ideas, se infiere que los estudiantes, al estar sometidos a un lenguaje de mercado (un lenguaje que, por cierto, es repetitivo al interior de la institución educativa - conclusión a la que se arriba teniendo en cuenta que la mayoría de los términos seleccionados en el instrumento de la encuesta, son identificados por los educandos como de uso recurrente en el contexto educativo-), genera en ellos cierto tipo de comportamientos, que desencadenan sentimientos que se expresan de forma automática. Aquí radica una razón para explicar, por ejemplo, por qué los estudiantes demuestran ciertos comportamientos que no contribuyen con su proceso de formación y, por el contrario, hace que asuman este proceso como una actividad que no les genera pasión. De ahí que sus actitudes hacia su proceso educativo estén mediadas por el desgano, la inapetencia y la pereza. Todas estas actitudes, no como acciones premeditadas, sino como exteriorizaciones de lo que procesa su propio sistema emocional.

En ese sentido, es necesario que desde la escuela se generen acciones que contribuyan al desarrollo de la inteligencia emocional, que permita contrarrestar las emociones insatisfactorias que están exteriorizando los estudiantes y reemplazarlas por emociones satisfactorias.

Para ello, se considera que el desarrollo de las competencias emocionales planteadas por Goleman (1995), contribuirían a que los estudiantes desarrollen capacidades que favorezcan el

gobierno de sus emociones (Camps, 2011). Estas capacidades, les permitiría a docentes y a estudiantes, desarrollar habilidades de autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, que contribuyan a la toma de conciencia de sus propias emociones, comprender las de los demás, ser empáticos frente al otro, tener la capacidad de motivación y mejorar las relaciones sociales.

3.8. Apuestas para Contrarrestar el Impacto del Lenguaje de Mercado en el Contexto Educativo

- Estas apuestas se construyen con miras a contrarrestar el impacto que ha ocasionado el uso de un lenguaje de mercado al interior de las instituciones educativas y que, de acuerdo con las reflexiones que se han manifestado a lo largo de la presente investigación, podría estar afectando la inteligencia emocional de los estudiantes. Ante todo, deberán liderarse desde las políticas educativas del orden nacional, con implicaciones directas en los PEI de las instituciones educativas y sus prácticas educativas. En este entendido, se hace necesario que el Estado formule, desarrolle e implemente políticas públicas educativas, orientadas a la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la inteligencia emocional (especialmente, en el nivel de educación media, aunque pueda extenderse a todos los niveles educativos)
- En las instituciones educativas del nivel de educación media, el desarrollo de la educación emocional debe impactar a todos sus actores (estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia, personal administrativo, entre otros).
- La educación emocional debe ser un compromiso del sistema educativo nacional en general y, en particular, de las instituciones educativas, mediante estrategias de carácter transversal

orientadas desde los PEI, con implicaciones directas en los planes de estudio y sus respectivos planes de área.

- A través del desarrollo de procesos de educación emocional, liderados desde orientación escolar, en cada una de las instituciones educativas, se debe apostar por sensibilizar a través de talleres, seminarios, foros, entre otras estrategias, a los estudiantes y los docentes para el reconocimiento del lenguaje de mercado que circula en el ambiente escolar y reemplazarlo por lenguajes emancipadores, que dialoguen con consumos responsables y racionales (Cortina, 2002).
- En el nivel de educación media académica, se debe apostar por diseñar cartillas que contengan las orientaciones generales en las diferentes áreas o asignaturas para el desarrollo transversal de la inteligencia emocional, que contribuya con la formación en educación emocional de los estudiantes.

3.9. Consideraciones Éticas

Éstas se sustentan en el Reglamento del Comité de Bioética de la Universidad Tecnológica de Pereira. Asimismo, para la aplicación de la encuesta a los estudiantes, menores de edad, se tuvo en cuenta el modelo de consentimiento informado (Apéndice E) propuesto por este Comité. A estos propósitos vale decir también, que para el desarrollo de la presente investigación se cuenta con la autorización de cada uno de los rectores de las tres instituciones educativas focalizadas (Apéndice F, G y H).

En vista a que la encuesta se desarrolló de forma virtual y, también, teniendo en cuenta que las clases en estas instituciones educativas se desarrollan desde la virtualidad, ocasionada por la pandemia que padece actualmente la humanidad (un espacio en el que los estudiantes están acompañados de un adulto responsable) en el formulario diseñado para los estudiantes se colocó

el consentimiento informado, previo a la encuesta, a fin de que los acudientes dieran la autorización para que el educando pudiera desarrollarla.

Conclusiones

- El desarrollo de esta investigación permitió explorar y hallar avances investigativos y postulados teóricos que iluminaron sus categorías rectoras: mutación del lenguaje, mercado y consumo y emociones e inteligencia emocional. Desde el giro lingüístico, se reconoce la naturaleza connotativa del lenguaje (Serna) y las complejidades que éste entraña (Nietzsche, Austin, Grijelmo). La segunda categoría, permitió examinar el rol del mercado y el consumo (trascendido a consumismo) en la sociedad actual (Lipovetsky, Marcuse, Bauman, Lukács) y cómo inciden en los comportamientos humanos (Cortina, Bauman). A través de la categoría emociones e inteligencia emocional (Goleman), se dilucidó la importancia de su desarrollo en la vida de todo ser humano (Damasio, Camps, Nussbaum) y el necesario equilibrio entre emoción y razón para que los seres humanos puedan vivir en armonía.
- De acuerdo con lo analizado con respecto al horizonte, el tipo de sociedad y las expectativas de los colombianos frente a la educación en el PNDE y los lineamientos para el desarrollo de los Desafíos del mismo, se puede concluir que éste promueve una formación de tipo economicista, que tiene incidencia directa en los PEI y, a su vez, sobre los procesos educativos, tornándose estos instrumentalistas.
- En función de las estrategias metodológicas empleadas en el trabajo, se reconoce la presencia de un lenguaje que puede asociarse al mercado o al ámbito empresarial. A partir del análisis de los documentos pertinentes y de las encuestas realizadas, se concluye que, en la actualidad, este lenguaje ha hecho carrera en la escuela, al tiempo que ha logrado que en los escenarios propios de la comunidad educativa se hable en términos económicos.

- El desarrollo de esta investigación permite comprender que los seres humanos somos emocionales antes que racionales, sin que esto quiera decir que emoción y razón compiten, sino que se complementan. En este sentido, se hace necesario que los estudiantes reconozcan sus emociones y aprendan a gestionarlas para superar los embates del mercado y el consumismo al que están expuestos a través de un lenguaje de mercado que se ve fortalecido por los medios masivos y alternativos de comunicación, las redes sociales y la publicidad, entre otros.
- Las reflexiones en torno al desarrollo de esta investigación, permiten inferir que, tanto en el PNDE, como en los PEI focalizadas, los aspectos de tipo emocional están invisibilizados. No obstante, se reconoce el esfuerzo que realizan las instituciones educativas para incluir en el PEI aspectos relacionados con el ‘ser’. Éstos están emparentados sobremanera, con componentes cívicos o de convivencia, por tanto, no son considerados como orientaciones de tipo emocional. Para que sea posible este reconocimiento, es necesario que las instituciones reconozcan de forma explícita, aspectos emocionales en los referentes psicológicos de sus PEI.
- Las apuestas que permitirían contrarrestar el impacto del lenguaje de mercado en la inteligencia emocional de los estudiantes se centran, en primer lugar, en que el Estado debe formular, desarrollar e implementar políticas públicas educativas, orientadas a la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la inteligencia emocional, que impacte a todos sus actores en el nivel de educación media.
- Las apuestas implicarían que la educación emocional sea asumida como un compromiso del sistema educativo nacional en general, y, en particular, de las instituciones educativas. El compromiso básico consistiría en la generación de estrategias de carácter transversal orientadas desde los PEI, con implicaciones directas en los planes de estudio y sus respectivos planes de

área, que permitan sensibilizar a los estudiantes y los docentes para el reconocimiento del lenguaje de mercado y reemplazarlo por lenguajes emancipadores, que dialoguen con consumos responsables y racionales.

- La formación de los estudiantes en educación emocional permitiría el diseño de cartillas que contengan las orientaciones generales en las diferentes áreas o asignaturas, para favorecer el desarrollo transversal de la inteligencia emocional.

Referencias

- Austin, J. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, J. O., Duarte, L., & Aragón, M. (2017). Neoliberalismo y escuela. Transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia. *Revista Republicana* (23), 93–128. <https://doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v23.a32>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Ediciones Akal.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Cañadas, I., & Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo likert. *Psicothema*, 10(3), 623–631.
- Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1014 de 2006. Fomento a la Cultura del Emprendimiento*.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Taurus Pensamiento.
- Damasio, A. (2019). *En busca de Spinoza*. Planeta.
- Damasio, A. (1997). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Del Pino, R., & Aguilar, M. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 50. <https://doi.org/10.1145/2487575.2487660>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO sobre la Educación para el siglo XIX*. Santillana. Ediciones UNESCO.
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Deslauriers, J. P. (2004). Investigación cualitativa : guía práctica. In *Alma mater-Rude Colombia*. Papiro. <http://hdl.handle.net/11059/3365>
- Executive Excellence. (2011). Antonio Damasio: el origen de los sentimientos.
<http://www.eexcellence.es/index.php/entrevistas/con-talento/executive-excellence-138>
- Fenollar, P. (2003). *Estilos de vida: paradigma del mercado* [Universidad Complutense de Madrid]. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t27084.pdf>
- Gadamer, H.-G. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Trotta.
- Galeano, M. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Carreta Editores.
- Goleman, D. (2018). *El cerebro y la Inteligencia Emocional: nuevos descubrimientos*. Penguin Random House Grupo.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Grijelmo, Á. (2004). *La seducción de las palabras*. Santillana Ediciones.
- Han, B.-C. (2017). *Psicopolítica*. Herder.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Informarn. (Productor). (2012). *El gobierno de las emociones*. [<https://youtu.be/u8wP5rWlaGo>]. YouTube.
- Institución Educativa Agustín Nieto Caballero. (2021). *Plan de Área Castellano*.
- Institución Educativa Agustín Nieto Caballero. (2018). *Proyecto Educativo Institucional P.E.I.*

Bachillerato Académico.

Institución Educativa Santa Isabel. (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.

Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac. (2020). Proyecto Educativo Institucional.

La Diaria Educación. (2019). Juan Ignacio Pozo: “Un alumno supuestamente no motivado puede encontrar cosas que tienen sentido”. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2019/4/juan-ignacio-pozo-un-alumno-supuestamente-no-motivado-puede-encontrar-cosas-que-tienen-sentido/>

Lakoff, G., & Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana* (C. C. Teorema (ed.)).

Laval, C. (2004). Nuevo capitalismo y educación. In *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ariel Planeta.
<https://issuu.com/lisfortuito/docs/269408658-el-cerebro-emocional-jose>

Lerma, D. (2009). *Metodología de la Investigación. Propuesta, anteproyecto y proyecto*. Ecoe Ediciones.

Lipovetsky, G. (2019). *La felicidad paradójica* (Octava). Anagrama.

Lukács, G. (2004a). *Los Fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos*. Herramienta Ediciones.

Lukács, G. (2004b). *Ontología del ser social: el trabajo*.

Lukács, G. (1970). *Historia y conciencia de clase*. Editorial de ciencias sociales.

Lundbye, L. (2018). Towards a university of Halbbildung : How the neoliberal mode of higher education governance in Europe is half-educating students for a misleading future. *Educational Philosophy and Theory*, 50(11), 1020–1030.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1341828>

MacLean, P. (1978). El Encuentro de las Mentes. *Educación y El Cerebro*, 1–23.

[http://www.elhumanoinfinito.net/descargas/El encuentro de las mentes.pdf](http://www.elhumanoinfinito.net/descargas/El%20encuentro%20de%20las%20mentes.pdf)

Marcuse, H. (1993). El hombre unidimensional. In *Planeta-Agostini*.

https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse_Herbert_El_hombre_unidimensional.pdf

Marcuse, H. (1969). *Un ensayo sobre la liberación*. Editorial Joaquín Mortiz S.A.

https://monoskop.org/images/6/68/Marcuse_Herbert_Un_ensayo_sobre_la_liberacion.pdf

Marx, K. (1990). *Capital, Volumen 1. Prólogo*. Penguin.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.

MEN. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. In *Journal of Chemical Information and Modeling*.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf

Mesa, J. (2015). Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes [Universidad de Murcia]. In *Universidad de Murcia*.

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/310420/TJRMJ.pdf?sequence=1%0A>

Murray, S., & Larry, S. (2009). *Estadística* (M. Graw-Hill (ed.); 4ta. Edici).

Nietzsche, F. (2012). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento* (E. Tecnos (ed.); Segunda ed).

Nussbaum, M. (2017). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.

OCDE. (2020). Acerca de la OCDE. <https://www.oecd.org/acerca/>

OCDE. (2019). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018*.

Orozco, C. (2015). *Conexión emoción - razón. En busca de la unidad perdida en el plano educativo*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Padilla, M. (2010). La rejilla de constructos personales: un instrumento para el diagnóstico y la

orientación. *Ágora Digital*, 0(2).

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3452/b1576042x.pdf?sequence=1>

Palma, J. M. (2017). *Emoción, percepción y acción emoción como exploración del entorno*.

[Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/47429>

Pozo, J. I. (1996). Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje. In *Colección Psicología y Educación “Ensayo”, 1ª edición “Alianza Psicología minor*.

RAE. (2020). Definición ganar. <https://dle.rae.es/ganar>

Rorty, R. (1990). El giro lingüístico. Introducción de Gabriel Bello. Paidós.

Serna, J. (2013). *Apócrifos. Contra los “ismos” dominantes*. Ediciones sin nombre.

Serna, J. (2007). *Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico*. Anthropos.

Ucha, F. (2010). Definición de Organismo multilateral. Definición ABC. <https://www.definicionabc.com/politica/organismo-multilateral.php>

Vélez, G. (2012). *La evaluación de la calidad de la educación como “mitología blanca” (Derridá): análisis crítico de los discursos de la política educativa en Colombia durante los últimos treinta años a través de sus metáforas dominantes*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.

Wittgenstein, L. (1967). *Investigaciones filosóficas*. Editorial Crítica.

Ysern, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia*. [Universidad de Valencia]. <http://roderic.uv.es/handle/10550/56160>

Zancajo, A. (2017). *Las escuelas ante el mercado. Análisis de las respuestas de la oferta escolar*

en un entorno de competencia: el caso de Chile. Universidad Autónoma de Barcelona.

<http://hdl.handle.net/10803/403768>

Apéndice

Apéndice A

Rejilla para análisis documental

Plan Decenal de Educación 2016-2026

DOCUMENTO CRITERIOS	En el documento, el criterio se encuentra de forma:			
	Explícita	Implícita	Cita textual	Comentario/ Observación
Propósito u objetivo del PNDE				
Principios atinentes al ámbito emocional				
Principios atinentes al ámbito mercantil				
Visión PNDE desde lo emocional				
Visión PNDE desde lo mercantil				
Tipo de sociedad evidenciada en el PNDE desde lo emocional				
Tipo de sociedad evidenciada en el PNDE desde lo mercantil				
Expectativas de los colombianos frente a la educación en el PNDE desde lo emocional				
Expectativas de los colombianos frente a la educación en el PNDE desde lo mercantil				
Tipo de hombre a formar desde un referente emocional en el marco de los Lineamientos del PNDE				
Tipo de hombre a formar desde un referente mercantilista en el marco de los Lineamientos del PNDE				
Rol del educando desde lo emocional en el marco de los Lineamientos del PNDE				
Rol del educando desde lo mercantil en el marco de los Lineamientos del PNDE				
Tipo de educador a formar desde un referente emocional en el marco de los lineamientos del PNDE				
Tipo de educador a formar desde un referente mercantil en el marco de los lineamientos del PNDE				
Rol del educador desde lo emocional en el marco de los lineamientos del PNDE				
Rol del educador desde lo mercantil en el marco de los lineamientos del PNDE				

DOCUMENTO CRITERIOS	En el documento, el criterio se encuentra de forma:			
	Explícita	Implícita	Cita textual	Comentario/ Observación
Tipo de directivo docente desde lo emocional en el marco de los lineamientos del PNDE				
Tipo de directivo docente desde lo mercantil en el marco de los lineamientos del PNDE				
Rol del sistema educativo en función del ámbito emocional desde los lineamientos del PNDE				
Rol del sistema educativo en función del sistema económico desde los lineamientos del PNDE				

Apéndice B

Rejilla para análisis documental

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Institución Educativa: _____

DOCUMENTO CRITERIO	En el documento, el criterio se encuentra de forma:			
	Explícita	Implícita	Cita textual	Comentarios/ Observaciones
Propósito u objetivo del PEI orientado a lo emocional				
Propósito u objetivo del PEI orientado al mercado				
Misión del PEI desde lo emocional				
Misión del PEI desde lo mercantil				
Visión del PEI desde lo emocional				
Visión del PEI desde lo mercantil				
Principios atinentes al ámbito emocional				
Principios atinentes al ámbito mercantil				
Tipo de sociedad que se quiere contribuir a formar desde el PEI, en función de lo emocional				
Tipo de sociedad que se quiere contribuir a formar desde el PEI, en función del mercantilismo				
Orientaciones pedagógicas desde el ámbito emocional				
Orientaciones pedagógicas desde el ámbito mercantil				
Perfil del estudiante desde un referente emocional				
Perfil del estudiante desde un referente mercantilista				
Rol del educando desde una perspectiva emocional				
Rol del educando desde una perspectiva de mercado				
Tipo de educador desde un referente emocional				
Tipo de educador desde un referente mercantilista				
Rol del educador desde una perspectiva emocional				
Rol del educador desde una perspectiva de mercado				
Tipo de directivo docente desde una perspectiva emocional				
Tipo de directivo docente desde una perspectiva de mercado				

Apéndice C

Cuestionario encuesta docentes

Agradezco responder esta encuesta, que tiene como propósito recolectar información con fines únicamente investigativos.

1. Institución Educativa

a. Agustín Nieto Caballero _____ b. Santa Isabel _____ c. Santa Juana de Lestonnac _____

2. Jornada

a. Mañana _____ b. Tarde _____

3. Asignatura que orienta en el nivel de meda académica: _____

4. Grado (s) de la media en qué orienta clase

a. Décimo _____ b. Undécimo _____

Marcar con X la respuesta que considere más adecuada

5. ¿En la interacción con los demás docentes, estudiantes o comunidad en general, se utilizan términos como los siguientes?

Términos	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Ganar					
Perder					
Invertir					
Subir					
Bajar					
Producir					
Resultados					
Pagar					
Trabajo					
Materiales					

6. ¿Considera que en los diferentes espacios de interacción que se dan en el entorno escolar, se utiliza un lenguaje que puede asociarse con terminología o expresiones propias del mercado o del sector empresarial?

Siempre		Casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
---------	--	--------------	--	---------	--	------------	--	-------	--

7. ¿Con qué frecuencia, considera que en la Institución Educativa se utilizan expresiones relacionadas con?

Expresiones	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Ganar el año					
Perder una evaluación					
Invertir tiempo para estudiar					
Calcular el tiempo de la evaluación					
Subir la nota					
Bajar el promedio					
Producir un texto					
Lo que importa es el resultado					
Materiales para artística					
Plan de trabajo					
Me debe una nota					
Pagar el servicio social					
La institución ofrece el servicio educativo					
Recursos humanos					
Mal comportamiento					
Buen rendimiento					

8. A continuación, escriba otras expresiones o terminologías que se asocian al ámbito mercantil o económico, que se empleen en el ambiente escolar u otros espacios:

9. ¿Qué piensa del hecho de que en el contexto educativo se esté empleando un lenguaje que proviene del ámbito económico o empresarial?

10. La utilización de expresiones como las que se señalan a continuación, hacen que usted se sienta

Expresión	Feliz	Complacido	Motivado	Le es indiferente	Triste	Enojado	Desmotivado
Profe, si usted me ayuda puedo ganar el año							
Profe, estudié mucho pero perdí la evaluación							
Profe, usted ha invertido mucho tiempo en mí y nada que aprendo							
Profe, por más que me esfuerzo, el tiempo no me alcanza para responder toda la evaluación							
Profe, ayúdeme a subir la nota							
Uy profe, con esa nota se me bajó el promedio							
Profe, se me quedaron los materiales para su clase							
Profe, hacer un plan de trabajo es muy difícil							
Profe, se me olvidó hasta cuándo tengo plazo para pagarle la nota que le debo							
Pagar el servicio social quita mucho tiempo							
La institución ofrece un buen servicio							
El recurso humano de la institución está bien capacitado							
Profe, ¿Por qué mi mal comportamiento afecta mi nota?							
Profe y para qué me sirve tener un buen rendimiento							

Muchas gracias por su gentil colaboración

Apéndice D

Cuestionario encuesta estudiantes

Agradezco responder esta encuesta, que tiene como propósito recolectar información con fines únicamente investigativos.

1. Sexo

a. Femenino _____

b. Masculino _____

2. Edad: _____

3. Institución Educativa

a. Agustín Nieto Caballero _____ b. Santa Isabel _____ c. Santa Juana de Lestonnac _____

4. Jornada

a. Mañana _____

b. Tarde _____

5. Grado

a. Décimo _____

b. Undécimo _____

6. Grupo

A _____

B _____

C _____

Marcar con X la respuesta que considere más adecuada

7. ¿Con qué frecuencia, considera que en la interacción con sus compañeros o docentes se utilizan términos como los siguientes?

Términos	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Ganar					
Perder					
Invertir					
Subir					
Bajar					
Producir					
Resultados					
Pagar					
Trabajo					
Materiales					

8. ¿Con qué frecuencia, considera que en la Institución Educativa se utilizan expresiones relacionadas con?

Expresiones	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Ganar el año					
Perder una evaluación					
Invertir tiempo para estudiar					
Calcular el tiempo de la evaluación					
Subir la nota					
Bajar el promedio					
Producir un texto					
Lo que importa es el resultado					
Materiales para artística					
Plan de trabajo					
Me debe una nota					
Pagar el servicio social					
La institución ofrece el servicio educativo					
Recursos humanos					
Mal comportamiento					
Buen rendimiento					

9. A continuación, escriba otras expresiones o terminologías que se asocian al ámbito mercantil o económico, que se empleen en el ambiente escolar u otros espacios:

10. ¿Qué piensa del hecho de que en el contexto educativo se esté empleando un lenguaje que proviene del ámbito económico o empresarial?

11. La utilización de expresiones como las que se señalan a continuación, hacen que usted se sienta

Expresión	Feliz	Complacido	Motivado	Le es indiferente	Triste	Enojado	Desmotivado
Usted puede ganar el año							
Por no estudiar perdió la evaluación							

Expresión	Feliz	Complacido	Motivado	Le es indiferente	Triste	Enojado	Desmotivado
Usted no invierte tiempo suficiente para estudiar							
La próxima vez debe calcular mejor el tiempo para que alcance a terminar la evaluación							
Desarrolle este trabajo para que suba la nota							
Con esa nota se me bajó el promedio							
Para la próxima clase de artística deben traer los materiales							
Sin un plan de trabajo es muy difícil que cumplan con todos los compromisos académicos							
Recuerde que me debe una nota							
Yo necesito pagar el servicio social para graduarme de bachiller							
La institución cumple con ofrecer el servicio educativo, ustedes verán si lo aprovechan o no							
La institución cuenta con un buen recurso humano							
Si continúa con ese mal comportamiento no va a pasar mi materia							
Tener un buen rendimiento les abre puertas							

Muchas gracias por su gentil colaboración

Apéndice E

Consentimiento Informado

Dosquebradas, Risaralda

Señores

Acudientes de Estudiantes nivel media académica

Instituciones Educativas: Agustín Nieto Caballero, Santa Isabel y Santa Juana de Lestonnac.

Este consentimiento informado tiene como propósito que usted como acudiente* del estudiante (anónimo) que desarrolla este instrumento, declara, a través de este formulario de Google, **la libre voluntad** de su acudid@ al participar en el diligenciamiento de esta encuesta que se plantea en el marco de la tesis “Terminología de mercado en la escuela. ¿Manipulación emocional de los estudiantes?” (Ejercicio de investigación que es exigido como requisito para optar mi título de doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira). Esta investigación planteó como objetivo general “analizar la presencia de una terminología del mercado y su incidencia en la inteligencia emocional de los estudiantes del nivel de educación media de tres Instituciones educativas académicas del municipio de Dosquebradas”, entre las que se encuentra la institución donde estudia su acudid@.

Como parte de las consideraciones éticas a las que este proyecto está sujeto, les garantizo que:

- ✓ Los nombres de los estudiantes no serán revelados durante el estudio (de hecho, la encuesta se responde de forma anónima) para que de este modo ellos puedan expresar libremente sus opiniones, impresiones, sentimientos, percepciones y consideraciones con relación al cuestionario de la encuesta.
- ✓ Los participantes recibirán respuesta a cualquier pregunta que les surja acerca de la encuesta, ya sea respecto a la manera en que se debe contestar como en lo referente a los objetivos que persigue.

- ✓ La participación en el desarrollo de la encuesta es libre y voluntaria. Los participantes podrán dejar de diligenciar el formulario en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Agradezco el hecho de autorizar que su acudid@ forme parte del desarrollo de esta investigación. En caso de alguna duda o que requiera contactarme acerca de algún aspecto relacionado con esta investigación, puede hacerlo, dirigiéndose a **OLGA ROCIO CAMPOS ARIAS**, correo electrónico: o.campos@utp.edu.co

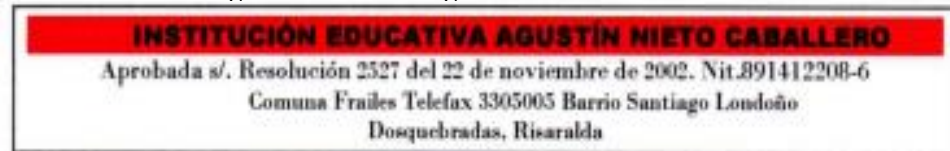
Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y, en consecuencia respondo frente a la participación de mi acudid@ en la investigación.

Autorizo ____

No autorizo ____

Dosquebradas, a los ____ días, del mes _____ del año 2021.

*Debido a la situación de aislamiento preventivo actual, con el hecho de marcar la opción “Autorizo” en el formulario de Google, doy el consentimiento para que mi acudid@ desarrolle la encuesta y faculto a la investigadora para utilizar en su investigación los datos que emerjan de esta encuesta.

Apéndice F*Autorización para desarrollar investigación en I. E. Agustín Nieto Caballero*

Dosquebradas, 22 de septiembre de 2020

Magister

OLGA ROCIO CAMPOS ARIAS

Estudiante doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Ciudad

Asunto: Autorización para desarrollar investigación doctoral en I.E. Agustín Nieto Caballero

Atento saludo:

En atención a su comunicación de fecha 16 de septiembre, mediante la cual solicita autorización para desarrollar su investigación titulada "Terminología de mercado en la escuela. ¿Manipulación emocional de los estudiantes?", en la institución educativa que represento, me permito comunicarle que cuenta con mi autorización. En ese sentido, como usted labora en esta institución educativa cuenta con el Proyecto Educativo de nuestra institución y usted generaría las condiciones para la aplicación de los instrumentos a los docentes y estudiantes de nivel de media académica de esta institución educativa.

Cordialmente,

FIXONDER QUIROZ GRAJALES

Rector Institución Educativa Agustín Nieto Caballero

Apéndice G

Autorización para desarrollar investigación en I. E. Santa Isabel

Dosquebradas, 24 de septiembre de 2020

Magister

OLGA ROCIO CAMPOS ARIAS

Estudiante doctorado Ciencias de la Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Ciudad

Asunto: Autorización para desarrollar investigación doctoral en I.E. Santa Isabel.

Atento saludo:

En atención a su comunicación de fecha 16 de septiembre, mediante la cual solicita autorización para desarrollar su investigación titulada “Terminología de mercado en la escuela. ¿Manipulación emocional de los estudiantes?”, en la institución educativa que represento, me permito comunicarle que cuenta con mi autorización. En ese sentido, se le enviará a su correo electrónico el Proyecto Educativo de nuestra institución y en el momento de aplicar los demás instrumentos, se darán las condiciones para su aplicación a los docentes y estudiantes de nivel de media académica de esta institución educativa.

Cordialmente,




ROBINSON OROZCO VALENCIA

Rector Institución Educativa Santa Isabel

Apéndice H

Autorización para desarrollar investigación en I. E. Santa Juana de Lestonnac



Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac
Aprobado según Resolución No 1113 de Noviembre 21 de 2006
Nit. 800.032.259-1 y Dane 166170000108

Dosquebradas, 06 de octubre de 2020

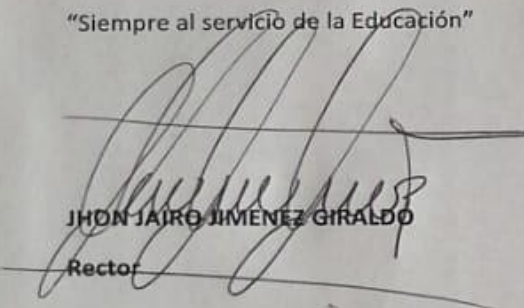
Magister
OLGA ROCIO CAMPOS ARIAS
Estudiante doctorado Ciencias de la Educación
Universidad Tecnológica de Pereira
Ciudad

Asunto: Autorización para desarrollar investigación doctoral en I.E. Santa Juana de Lestonnac.

Atento saludo:

En atención a su comunicación de fecha 16 de septiembre, mediante la cual solicita autorización para desarrollar su investigación titulada "Terminología de mercado en la escuela. ¿Manipulación emocional de los estudiantes?", en la institución educativa que represento, me permito comunicarle que cuenta con mi autorización. En ese sentido, se le enviará a su correo electrónico el Proyecto Educativo de nuestra institución y en el momento de aplicar los demás instrumentos, se darán las condiciones para su aplicación a los docentes y estudiantes de nivel de media académica de esta institución educativa.

"Siempre al servicio de la Educación"



JHON JAIRÓ JIMÉNEZ GIRALDO
Rector

Barrio La Pradera - Parte Alta Telefax 3489116
Página Web: www.santajuanadosquebradas.com
Correo Electrónico Institucional: i.e.santajuana@dosquebradas.gov.co
Dosquebradas - Risaralda